

| | |
|---|-------------------|
| Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá | Título |
| Martínez Morales, Edgar Mauricio - Autor/a; | Autor(es) |
| Manizales | Lugar |
| Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE | Editorial/Editor |
| 2014 | Fecha |
| | Colección |
| Moralidad; Comportamiento social; Narrativas de vida; Emociones; Ciudadanía; Jóvenes; Colombia; Bogotá; América Latina; | Temas |
| Tesis | Tipo de documento |
| "http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140910010248/Edgarmauriciomartinez.pdf" | URL |
| Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Seguí buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



**BASE EMOCIONAL DE LA CIUDADANÍA.
NARRATIVAS DE EMOCIONES MORALES EN ESTUDIANTES DE
NOVENO GRADO DE DOS INSTITUCIONES ESCOLARES DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ**

EDGAR MAURICIO MARTÍNEZ MORALES

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE
CALDAS, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD
DISTRITAL, UNIVERSIDAD NACIONALDE COLOMBIA, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2014

**BASE EMOCIONAL DE LA CIUDADANÍA.
NARRATIVAS DE EMOCIONES MORALES EN ESTUDIANTES DE
NOVENO GRADO DE DOS INSTITUCIONES ESCOLARES DE LA
CIUDAD DE BOGOTÁ**

EDGAR MAURICIO MARTÍNEZ MORALES

Directora

Marieta Quintero Mejía

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

**Tesis presentada como requisito parcial para optar el título de
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE
CALDAS, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD
DISTRITAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2014

Nota de Aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Mayo de 2014

Para mi esposa Elvira, con todo mi amor.

Expreso mi agradecimiento a:

Elvira y mis hijos Gabriel y Santiago quienes siempre me dieron su apoyo y motivación para realizar estos estudios.

A mi familia extensa, por cuanto siempre han sido solidarios con el deseo de que cada uno de sus nosotros haga realidad sus sueños. En mi caso pude disfrutar de ese sentimiento que compartido que heredamos de nuestros queridos y admirados padres.

Mi tutora Dra. Marieta Quintero, por participarme las inquietudes en torno al tema de las emociones morales y por la asesoría brindada a lo largo de la investigación.

Lucía Rojas por sus recomendaciones para acercarme de la mejor manera posible a las narrativas emocionales de los jóvenes escolares.

Yolima Gutiérrez y Daysi Velásquez profesoras de la Universidad de La Salle, quienes me acompañaron con sus consejos en la etapa de finalización del presente estudio. Igualmente, a Giovanna Medina quien fue mi asistente en este proyecto.

Luz helena Pastrana y Diana Marcela Méndez y demás profesores y estudiantes de las instituciones donde se realizaron las narraciones que hicieron posible la investigación. Fueron invaluable los aprendizajes que allí adquirí y confié en poder retribuir esta formación en otros ambientes educativos.

A los compañeros del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina donde tuve la oportunidad de hacer la pasantía.

A los doctores evaluadores: Ángela Calvo Saavedra, Nelson Rojas Suárez, Mercedes Oraisón y Carlos Sandoval Casilimas.

Finalmente a CINDE, a todos sus docentes y personal de apoyo.

| | | |
|--|---|-------------------------------------|
| <p align="center">DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES</p> <p align="center">GRUPO DE INVESTIGACIÓN:</p> <p>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA</p> | | |
| 1. Datos de Identificación de la ficha | | |
| Fecha de Elaboración: | Responsable de Elaboración: Edgar Mauricio Martínez Morales | Tipo de documento Tesis doctoral |
| 2. Información general | | |
| Título | Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá | |
| Autor/es | Edgar Mauricio Martínez Morales | |
| Tutor | Dra. Marieta Quintero Mejía | |
| Año de finalización / publicación | 2014 | |
| Temas abordados | Narraciones de emociones morales de estudiantes de noveno grado, en su ejercicio ciudadano | |
| Palabras clave | Ciudadanía, emociones morales, vergüenza, repugnancia, envidia, compasión, gratitud. | |
| Preguntas que guían el proceso de la investigación | ¿Cuáles son las emociones morales de los estudiantes que amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana? | |

Identificación y definición de categorías
(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Las categorías de análisis empleadas provienen del planteamiento de Martha Nussbaum (2008), quien sostiene que las emociones tienen un componente cognitivo y evaluador toda vez que ellas se caracterizan por:

Tienen un objeto. Las emociones siempre van dirigidas a alguien. Nunca se dan en abstracto. Tenemos afecto por alguien, un humano o un ser no humano, y este se convierte en objeto de nuestro sentimiento. Las emociones tienen una intencionalidad, van dirigidas hacia alguien que consideramos importante, son una manera de percibir: “el modo en que veo una persona es inherente a la naturaleza de mi emoción.” (Nussbaum, 1997: 94). (Extraído p. 55).

2. Están relacionadas con creencias Las emociones no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociadas a creencias. Un ejemplo lo encontramos en el relato de un estudiante siente repugnancia por una de sus compañeras quien según él y el grupo al que pertenecen, tiene un rostro no muy agradable y por el cual es rechazada. La historia continua con la descripción de repugnancia que sintió un día que trabajaron juntos y la cercanía los llevó a que tuvieran un contacto físico, que el considero como de asco. La experiencia de repugnancia en está ligada a la creencia de que al tocar su cuerpo con el de la compañera, ésta lo va a contaminar con la fealdad. Sin esta creencia mágica de contaminación no existe en este caso la emoción de repugnancia. (Extraído p. 56)

Son evaluadoras. Cuando sufrimos una emoción estamos mostrando una manera de concebir el mundo. Muchas veces en medio de un apasionamiento, caemos en la defensa ciega de nuestros juicios toda vez que consideramos que nuestra opinión, *no es una simple opinión*, es mi verdad de cómo son las cosas, si son buenas, malas, benéficas o perjudiciales. Con las emociones hacemos juicios, que como se mencionó anteriormente no son de tipo argumentativo:

El juicio que produce la emoción no es una proposición sino un reconocimiento, con lo más profundo del propio ser, de que o cual es el caso. Un reconocimiento de la tremenda importancia de algo que queda fuera de mi control, algo que se puede calificar de excesivo pues transgrede los límites presentes en la recta razón para nuestra relación con las cosas externas. Es un juicio inmediato, reciente (Nussbaum, 2003: 472).

Ese algo que transgrede los límites de nuestra razón es lo que nos indica que el asunto en cuestión es de suma importancia para nosotros, es de tal magnitud que tiene que ver, en últimas, con nuestros objetivos y logros. Nussbaum señala que estas valoraciones corresponden a juicios eudaimonistas que están relacionados con la pregunta por la forma de vivir una vida plena. La respuesta a esta pregunta, describe los objetivos y logros, la concepción de vida buena que tiene un sujeto. (Extraído p. 61)

Actores

(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)

Interpretación de narraciones emociones morales de jóvenes escolares.

La decisión muestral (Valles, 2003: 91) fue la siguiente: estudiantes de noveno grado de ambos sexos, pertenecientes a dos instituciones públicas de educación formal pertenecientes a las localidades administrativas de la ciudad de Bogotá, que no estuvieran identificadas por tener una población especial como desplazados del conflicto armado que Colombia, o con necesidades especiales por motivos académicos o por problemas de

convivencia. Por otra parte, los estudiantes de noveno grado se encuentran en plena adolescencia, una época en que se exacerban las pasiones, y por lo tanto se corren riesgos y aventuras en la interacción en los distintos ámbitos de socialización. Es un tiempo en que se realizan compromisos y sobrevienen crisis, y en la que se intensifica la búsqueda de identidad: “el desarrollo de un sentido coherente del yo, incluyendo el rol que ha de representar en la sociedad” (Erikson, citado por Papalia, 2009: 515).

**Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

La investigación se realiza en dos instituciones situadas en dos localidades administrativas de la ciudad de Bogotá. Son instituciones oficiales que se caracterizan porque el personal administrativo y docente está contratado directamente por el Estado y su financiación proviene de los recursos del Sistema General de Participaciones el cual se administra bajo las figuras y amparos creados por la ley 715 de 2001 de la República de Colombia.

Los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Los padres de familia de la institución educativa 1 se desempeñan laboralmente como profesionales, comerciantes, empleados del sector público y privado. Los padres de familia de la institución 2 son comerciantes, trabajadores del sector privado en distintos oficios como el de la construcción, el transporte, los servicios generales particularmente el doméstico, y hay una gran parte de padres que trabajan dentro de la economía informal.

En las dos instituciones existen problemas de convivencia. Se registran incidentes con arma blanca sucedidos dentro y fuera de las instituciones.

**Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Siguiendo a Martha Nussbaum (2008), lo propio de las emociones es que éstas se narran. Para dar respuesta a la pregunta y cumplir con objetivos del presente estudio se adopta como propuesta de investigación un enfoque narrativo, que responde a una mirada cualitativa y hermenéutica de la investigación. A continuación se describen su características:

La hermenéutica es una actividad reflexiva de construcción de sentido que es posible a partir del lenguaje, ya que éste es la estructura originaria de ser en-el-mundo. No hay un estado a-lingüístico desde el cual podamos conocer el lenguaje, pues estamos inmersos en él. El lenguaje no es un objeto externo que se pueda objetivar. Un ideal de objetividad que provenga del realismo queda sin sustento, pues ni las cosas ni el mundo existen independientes del lenguaje. Las cosas se hacen realidad en la medida en la que éstas son nominadas a través símbolos y signos. No hay una mirada neutra del mundo, siempre es una mirada dentro del lenguaje que somos. Es decir, hay unas condiciones de interpretación previas a la realidad dada, provenientes del lenguaje que poseemos (Gadamer, 1984). En el conocimiento de lo humano se da el primado de la ruta inductiva para obtener conocimiento, pues a diferencia de la postura deductiva en la que se busca la verificación o la contrastación de hipótesis de manera empírica o formal, en la investigación cualitativa se busca la construcción de una interpretación sobre el fenómeno que se está tratando.

El reconocimiento de la estructura del lenguaje como el espacio donde acontece la experiencia humana, plantea el problema de las relaciones sujeto/objeto, cuestión que amerita reflexión puesto que el investigador está inmerso en el lenguaje, la misma condición en la que está el sujeto investigado. En este sentido, el investigador como participante virtual debe establecer un distanciamiento metodológico que le permita identificar los prejuicios, las

tradiciones, los preconceptos y el sentido de pertenencia de determinada comunidad; de esta manera se establece una relación entre interprete e interpretado en un escenario lingüístico para la construcción de un sentido. Una cualidad necesaria para el desarrollo de un proyecto de investigación es la capacidad de escucha y de interlocución; por lo tanto, “[...] las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables” (Sandoval, 1997: 38), por el contrario, se tiene de ellos una mirada holística e integral. Los sujetos participan en el proceso de interpretación con toda la experiencia que tienen en el mundo de la vida. Con la investigación cualitativa se pretende la construcción de un sentido, construcción que se realiza a través de procesos comunicativos. (Extraído páginas 90 y 91)

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

El enfoque teórico que sustenta la investigación parte de considerar que las emociones son cognitivas y evaluadoras de la realidad. A continuación se describe en qué consisten las emociones morales:

Según Rawls “hay una emoción moral cuando la explicación que la persona da de su experiencia invoca un concepto moral y sus principios asociados” (2003: 435). Para Rawls una emoción egoísta es la que el sujeto que la padece solicita compasión, pero no se encuentran razones hagan que se vinculen sus intereses a los de los otros en el mismo nivel de reconocimiento, en este caso, no se considera que sea una emoción moral. Por su parte OlbethHansberg señala que las emociones morales son un grupo de emociones “que pueden considerarse como morales porque requieren de un conjunto complejo de conceptos, creencias y deseos relacionados con la moralidad” (1996: 115).

El pensamiento de Nussbaum se puede ubicar inicialmente en esta perspectiva. No obstante, esta mirada de las emociones morales puede resultar demasiado racional. El énfasis que se destaca en esta autora, tiene su origen en la pregunta –mencionada en los antecedentes– por cuál es el mundo que se desea vivir. Esta pregunta origina otras preguntas como: ¿qué justifica vivir la vida?; ¿Cómo he de vivir una vida digna?; ¿Cómo aprender a vivir?; ¿Cómo vivir la vida con otros que tienen formas distintas de concebir lo que es una vida que consideran vale la pena vivir?; ¿Sobre qué vale la pena interesarse? (Nussbaum, 2008: 177).

Las respuestas a estas preguntas están acompañadas de la constatación de que tenemos emociones, y que ellas juegan un papel importante en nuestras vidas. No sólo porque convocan a un ejercicio reflexivo acerca del objeto que las produce y para decirnos cómo actuar bien sino que hay emociones que generan un sentimiento de vínculo con los otros, estos dos aspectos las hacen emociones morales; pero igualmente, también hay emociones que no son favorables toda vez que impiden el interés por los demás (¡emociones antimorales?). La intensidad emocional está directamente relacionada con la manera como nos afecta, con lo que consideramos valioso en nuestro esquema de fines y objetivos. Es decir, las emociones son reacciones de alegría y dolor, en relación con lo que se considera que se desea vivir una vida que vale la pena ser vivida. En esta medida, las emociones son objeto de deliberación para la construcción del pensamiento ético. La deliberación intersubjetiva sin renuncia a lo que un sujeto valora, indica la naturaleza moral de las emociones.

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El diseño metodológico tuvo como centro la interpretación de narraciones de emociones morales de estudiantes de 9 grado. A continuación se describe el sentido de la narración:

Narrar es relatar a través del lenguaje las vivencias que tiene un sujeto y el sentido que él les otorga. En actitud dialógica, construyen los sentidos de las creencias y de los juicios que las emociones provocan en los jóvenes.

La narrativa es una forma de investigación social que está dentro de la perspectiva de comprender las experiencias humanas tal como las viven los sujetos-actores de la investigación, en este caso, las emociones que tienen los estudiantes. La narración es “[...] una experiencia que puede observarse desde múltiples perspectivas, que sucede y hace sentido en un contexto social determinado y cuya comprensión se ve afectada por el proceso indagatorio y por las características de quien investiga.” (Bernasconi, 2011: 20). De acuerdo con lo anterior, con el análisis de las narraciones se busca interpretar las emociones de los estudiantes en el mundo de la vida, la manera como procesan las situaciones que viven en el contexto escolar y que los lleva a evaluar y reaccionar de determinada manera.

Es importante precisar con Arfuch, que este tipo de investigación delinea “[...] un territorio reconocible, una cartografía de la trayectoria -individual- siempre en búsqueda de sus acentos colectivos.” (2011: 17). En este sentido, los relatos que se plasman en las narrativas, integran la “experiencia subjetiva y la situación objetiva”. No existe una subjetividad solitaria, de *autorrealización personal*, sino “son redes de interacción las que constituyen a los sujetos, urdimbres que preexisten al individuo, marcadas por la necesaria historicidad” (Arfuch, 2011: 73). En cada relato individual está la descripción colectiva de la época, de la clase social, del contexto particular del sujeto involucrado.

La reconstrucción de un evento emocional es una manera deliberada de construir la subjetividad. El enfoque narrativo parte del supuesto de la existencia de “[...] un/a narrador/a con agencia, intenciones, capacidad de auto-activación y autointerpretación, recursos para negociar posiciones y también capacidad de manipular, desvirtuar y esconder.” (Bernasconi, 2011: 26). En las narrativas, los estudiantes elaboran una trama, que tiene los elementos básicos de cualquier relato: inicio, desarrollo y final, sin embargo, éstos pueden llegar a estar escritos de una manera fragmentaria, incoherente y hasta inconclusa, de tal modo que parte de la labor del investigador es identificar la posible coherencia del relato.

Los problemas de validez no se relacionan con la verdad o con falsedad que pudiera surgir de la concordancia del relato con la experiencia vivida, sino con la sinceridad con que se narra la historia. De ahí la importancia de crear un clima adecuado para la experiencia narrativa.

Los relatos proporcionen información sobre emociones que resultan significativas en la convivencia escolar. El investigador espera encuentra algunas respuestas a preguntas como las siguientes: ¿qué objeto produce las emociones? ¿Qué creencias subyacen a ellas? ¿Qué juicios de valor se desprenden de ellas? ¿Qué decisiones se toman? ¿Qué acciones conllevan? (Extraído página 92)

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

En las narraciones de los estudiantes se encontraron las siguientes emociones morales:

1.- Vergüenza. Es ante todo una emoción autoevaluadora (Wollheim, 2006: 119) que surge de las expectativas personales que se tienen frente a uno o muchos observadores. La

evaluación cognitiva en este caso, nace de la no congruencia de la observación o del razonamiento que hace un agente de otro sujeto, con sus deseos, objetivos y fines (Longhini, 2012). Esta condición convoca a la persona observada a buscar ocultarse y en muchos casos, a la desconfianza de reconocerse, de ser aceptado, lo que puede conducirlo por el camino del aislamiento. En los talleres realizados con estudiantes de 9º grado se halló que las principales narraciones de emociones morales estaban relacionadas con la vergüenza del cuerpo. (página 119)

2.- Repugnancia. Según Nussbaum, “...es una proximidad que no se desea.” (2003: 107), por tanto, está muy ligada a la dimensión táctil que surge de la aproximación física que se tiene con el otro. El cuerpo es el lugar donde se genera el rechazo. Los sentidos que median la producción del sentimiento de repugnancia son el tacto, el olfato, el gusto, aunque como se describirá más adelante, también la visión es sensible a esta emoción. Las narraciones de repugnancia se clasificaron, de acuerdo al objeto al que van dirigidas, en: el cuerpo considerado como sucio, el cuerpo considerado como feo, la discapacidad y el asco moral. (Página 128).

3.- Humillacion. Está relacionada con la vergüenza, pero en sentido activo (Nussbaum, 2008), es decir, es un proceso de avergonzar, proceso en el que se le despoja al otro del reconocimiento que tiene frente a una comunidad. Ahora bien, en las narraciones sobre la vergüenza hay descripciones de situaciones vergonzosas en las que alguien es rebajado; allí se hallan entonces relatos de humillación. En este apartado se encuentran diferentes manifestaciones de maltrato narradas por distintos estudiantes, especialmente relacionadas con acciones de humillación a compañeros que tienen una condición física distinta: baja estatura o sobrepeso, por usar una prótesis móvil como los lentes para poder ver adecuadamente, lo mismo que por el color de piel. El menosprecio también se encuentra en acciones dirigidas hacia alumnos nuevos. (Páginas 141 y 142).

4.- Envidia. Según Spinoza “...es el odio en tanto afecta al hombre de tal suerte que se contrista por la felicidad de los demás, y por el contrario, se alegra del mal de los otros” (2007: 139). Es una tristeza que surge por desear lo que tiene el otro y no poderlo tener. La envidia nace por desear lo que no se posee. Las narraciones de emociones morales de envidia están dirigidas a compañeros y amigos que se destacan en su desempeño académico, en el deporte, en cuanto a lo físico, o en su condición económica. Es decir, que el ser modelo se convierte en el objeto que desencadena la envidia. (Página 153).

5.- Compasión. Para Nussbaum (2008), siguiendo a Aristóteles, la compasión es un sentimiento de pesar por la suerte que ha caído en otra persona, y tiene tres características cognitivas: es un asunto grave, se tiene la creencia de que es innmercido, y el juicio que se hace es que el sujeto que la siente podría estar en la misma circunstancia. La compasión convoca a procesar información sobre el dolor que está sufriendo otra persona. Al respecto, Mèlich sostiene que la compasión no implica ponerse en el lugar del otro, sino que significa “acoger, acompañarse, situarse al lado del otro” (2010: 33). En las narraciones de emociones morales se encontró que los objetos ante los que se manifiesta la compasión son: la muerte, la pobreza y la agresión.(páginas 160 y 161)

6.- Gratitud. Es el reconocimiento de que se ha recibido algún beneficio. Tiene elementos cognitivos que a continuación se mencionan: la persona agradecida percibe a aquello con lo que ha sido beneficiada como algo que tiene valor; puede reconocer al agente

(persona) que lo ha beneficiado; y supone que no tiene derecho a exigir aquello que le ha sido otorgado, el beneficio es atribuido a las buenas intenciones de un agente externo; finalmente, considera el beneficio recibido como un regalo.

En las narraciones de emociones morales se encontraron los siguientes objetos que originan la emoción de gratitud: amistad y ser gratificado. (Páginas 173 y 174)

7.- Otras emociones: La culpa, la indignación, la venganza, el miedo son emociones que se encuentran a lo largo de todas las narraciones, toda vez que están directamente relacionadas, casi fusionadas con las otras emociones interpretadas ya, especialmente con la humillación y la compasión. (Página 182)

Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

La cartografía de las emociones que viven los estudiantes muestra que son numerosas y dolorosas las heridas morales generadas por la vergüenza, la envidia, la repugnancia y la humillación. Cada una de ellas es un obstáculo para el encuentro con el otro, pues el yo herido busca encapsularse, empequeñecer el círculo en el que caben las personas que puede incluir en él, como estrategia de protección. Algunos parecen encontrarse solos en el círculo. Los agresores se presentan como imperceptibles. El estado de vergüenza provocada por la acción de otro, lesiona silenciosamente a la víctima. De ello no se habla en la institución, pero el maltrato es cotidiano, a veces masivo y naturalizado; conduce a algunos estudiantes a sentirse

A la base de todas las anteriores emociones se encuentra el miedo que es una emoción generadora de sufrimiento y no abre posibilidades al vínculo social, al contrario, pone a los estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros, atenta contra el Yo. La creencia de que se corre peligro en la vida ciudadana, conduce al encierro, a buscar convivir en la reafirmación de su identidad con aquel grupo muy reducido, sus iguales en la vulnerabilidad. Esta emoción no es favorable para una vida que implica compartir con otros, y cuya mejor opción para incluir la diversidad de formas de vida, es la democracia. Tampoco para tener acciones que fomenten la solidaridad ciudadana, especialmente con aquellos que no están cerca afectivamente, con aquellos con los que no se dan siempre oportunidades de tener una actitud de colaboración recíproca.

Pero en la base emocional de la ciudadanía de los estudiantes también se encuentra las emociones de compasión y de gratitud. La compasión es una apuesta por la individualidad. Cada ser es único, irrepetible y sensible, pero al mismo tiempo es un ser con otros para reír, sufrir, construir y compartir proyectos de vida. En el encuentro con otros resulta inevitable sabernos vulnerables, y allí reconocemos las limitaciones de la autosuficiencia de la razón para guiar las acciones, lo mismo que la autodeterminación para controlar el cuerpo humano, al que se le niega la naturaleza animal.

Las situaciones en las que somos vulnerables generan reacciones emocionales que recuerdan la individualidad del que la padece, pero al mismo tiempo la intersubjetividad que las provoca. La imaginación compasiva propicia vínculo social. A través de ella se logra expandir las fronteras del yo, y esto es posible porque “quien se compadece se hace vulnerable en el otro” (Nussbaum, 2008: 358). Este reconocimiento de las carencias, de las distintas vulnerabilidades, produce un fuerte compromiso con la vida social, y confianza en la humanidad.

Los estudiantes muestran compasión y esta emoción los lleva a toda suerte de

dilemas éticos relacionados con la reflexión sobre lo que es la acción justa; la culpa por no obrar como se piensa que se ha debido hacer; y el orgullo por sentir que se es valioso al ser solidario ante el sufrimiento del otro.

La gratitud aparece como una emoción emergente que convoca a la alteridad, al reconocimiento entusiasta del otro. Esta emoción presente en los estudiantes de las instituciones donde se llevó a cabo esta investigación, es central para la construcción de lazo social, especialmente si se tienen en cuenta las grandes dificultades que se ven a diario para vivir dentro una convivencia que permita el florecimiento de cada uno de los estudiantes.

En esta investigación se comparte la intuición de Nussbaum y de su referente Aristóteles, de que cualquiera que sea la respuesta a la pregunta acerca de qué es lo que se desea, supone el sentimiento de que una vida feliz no es posible si no se incluye la felicidad de los otros. La deliberación emocional prepara para la apertura frente al otro con flexibilidad y asombro (Nussbaum, 2004), actitudes necesarias para participar en la vida ciudadana. Esto trae como consecuencia la orientación hacia la vida social que está constituida por elementos económicos, jurídicos, histórico-culturales, técnicos, pero también afectivos. Las emociones morales son reacciones a la vulnerabilidad humana que en muchos casos surge por la injusticia, por las heridas al cuerpo que acontecen en los distintos espacios de la ciudad, lo que torna a las emociones políticas.

Obviamente, ubicar las emociones en el contexto de la intersubjetividad, implica negociar y coordinar puntos de vista. Pero no sólo con la fuerza de las mejores razones, sino con el reconocimiento de lo que afectivamente se considera importante. Puede ser que alguna solución a los problemas sociales esté enmarcada dentro de lo que se considera justicia con equidad (Rawls, 2003), pero las emociones morales pueden solicitar ir más allá de ellas, cooperar con el otro, porque no es suficiente lo que se acuerda racionalmente, para permitir en el otro su florecimiento.

Finalmente, es necesario insistir en una visión de ciudadanía que responda a la época y supere el análisis que ubica al ciudadano exclusivamente por relación con el Estado (Zapata-Barrero, 2001). El ciudadano es el sujeto moral que reflexiona sobre sus objetivos y la manera como estos pueden vincularse o no, al desarrollo de los de los demás. Esto supone un reconocimiento del papel de la comunicación para crear lazos sociales en medio de las diferencias, pero especialmente, según se deduce de este trabajo, de las emociones, pues a pesar de sus límites, son determinantes en las interacciones que tienen los sujetos en la vida privada y pública, por lo que se convierten esenciales a la hora de construir ciudadanías democráticas, sensibles a la inclusión de los demás, humanos y no humanos.

Productos derivados de la tesis

(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)

Ponencia: Cuerpo y vergüenza en la mediación de la vida ciudadana. VII Coloquio colombiano de investigadores e investigadoras en ciudadanía. Bogotá, octubre 24 y 25 de 2013

Artículos en Revistas científicas:

CONTENIDO

| | |
|--|-----|
| Resumen | 17 |
| 1. Descripción del proyecto | 20 |
| 1.1 Planteamiento del problema y justificación | 20 |
| 1.2 Justificación | 20 |
| 1.3 Antecedentes investigativos | 22 |
| 1.4 Pregunta de investigación | 49 |
| 2. Objetivos | 50 |
| 2.1 Objetivo general | 50 |
| 2.2 Objetivos específicos | 50 |
| 3. Marco Teórico: las emociones y sus implicaciones para la vida ciudadana | 51 |
| 3.1 Las emociones morales | 51 |
| 3.2 Las emociones son una forma de conocimiento y de evaluar la realidad | 56 |
| 3.3 Contenido cognitivo de la compasión, la repugnancia, la vergüenza y la humillación | 62 |
| 3.4 Las emociones morales en el contexto de la ética ciudadana | 74 |
| 4. Metodología | 85 |
| 4.1 Investigación cualitativa-hermenéutica | 85 |
| 4.2 Narración y relatos de vida | 86 |
| 4.3 Población | 88 |
| 4.4 Recolección de información | 93 |
| 4.4.2.1 Primer taller | 99 |
| 4.4.2.2 Segundo taller | 100 |
| 5. Interpretación de resultados | 111 |
| 5.1 Interpretación de narraciones de vergüenza | 111 |
| 5.2 Interpretación de narraciones de repugnancia | 119 |
| 5.3 Interpretación de narraciones de humillación | 132 |
| 5.4 Interpretación de narraciones de envidia | 143 |
| 5.5 Interpretación de narraciones de compasión | 150 |
| 5.5.1 Compasión ante la muerte | 150 |
| 5.6 Interpretación de narraciones de gratitud | 162 |
| 5.7 Otras emociones: culpa, indignación, venganza y miedo | 170 |
| 5.8 Una emoción no interpretada: el amor | 177 |
| 6. Conclusiones | 179 |
| La construcción del manual de convivencia: una forma de ascender a lo público | 188 |

| | |
|--|-----|
| Referencias | 193 |
| Anexo 1. Talleres de emociones morales | 209 |
| Anexo 2. Modelo de carta dirigida al director de institución educativa | 225 |
| Anexo 3. Consideraciones Éticas | 226 |
| Anexo 4. Entrevista a Directivos Docentes | 229 |

LISTA DE DIAGRAMAS Y TABLAS

Índice Diagramas

| | |
|---|-----|
| Diagrama 1. Porcentaje de narraciones por emoción moral | 104 |
|---|-----|

Índice Rejillas

| | |
|--|-----|
| Relación de análisis 1. Procesamiento de transcripciones | 109 |
|--|-----|

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Actividades para la recolección de información | 94 |
| Tabla 2. Codificación de datos | 106 |
| Tabla 3. Objeto de vergüenza | 119 |
| Tabla 4. Objeto de repugnancia | 131 |
| Tabla 5. Objeto de humillación | 142 |
| Tabla 6. Objeto de compasión | 161 |
| Tabla 7. Objeto de envidia | 149 |

Resumen

Existe una extensa tradición que enfrenta a las emociones y a las acciones racionales, en la que se destaca el carácter incontrolable e impredecible de las primeras. No obstante, en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va corrido del presente, las emociones han adquirido una relevancia especial en la comprensión y en el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la convivencia. La investigación y el desarrollo teórico en ciencias sociales las reconocen como inherentes al género humano, y, por lo tanto, declaran la inconveniencia de reprimirlas y la importancia de fortalecerlas.

El estudio de las emociones desde un enfoque psicológico ha estado dirigido a la identificación y a la autorregulación del comportamiento. En la medida en la que los sujetos aclaren sus emociones y apliquen ciertas estrategias para manejarlas, se está haciendo un uso adecuado de ellas. Esta perspectiva se queda a mitad de camino en la medida en la que de todas formas, las emociones siguen siendo objeto de desconfianza para el género humano. Desde este punto de vista, las emociones no son más que reacciones que deben ser controladas.

La tesis que se pretende defender en este proyecto, subraya acerca del papel que tienen las emociones como expresiones y orientadoras de las formas de vida por las que optan los sujetos. En esta perspectiva, no son sólo reacciones, sino que en ellas se encuentran creencias y juicios de valor de lo que considera un sujeto que es importante para su vida. Pero, adicionalmente, se sostiene que promoverlas favorece la construcción de sociedades con justicia social. El proyecto pretende explorar en jóvenes escolares, las emociones que extienden o impiden el interés moral por la vida ciudadana.

El contexto educativo es favorable para elaborar una cartografía de las emociones y para obtener información que propicie la construcción de una ética

ciudadana, toda vez que los estudiantes que participan cotidianamente en la institución educativa se encuentran inmersos en ambientes, en los que se ponen en juego visiones del mundo que se negocian y renegocian cotidianamente, en interacciones determinadas en gran parte por las emociones.

La presente investigación se fundamenta en la teoría de Martha Nussbaum, quien sostiene que las emociones tienen una estructura cognitiva y evaluadora (2008). Por lo anterior se entiende que un análisis de las emociones nos permite obtener información sobre:

1. El objeto que provoca la intensidad emocional. Al afirmar esto se está haciendo referencia a la intencionalidad de la acción, pues ésta va dirigida siempre a alguien, es la percepción relevante que le da un sujeto a una situación individual o colectiva, debido a que ella le afecta. Para aclarar, Nussbaum, señala que “el modo en que veo una persona es inherente a la naturaleza de mi emoción” (1997: 94).

2. Las creencias que lo soportan. Con ellas se describen las opiniones, que incluyen tanto el sentido común, como el saber científico, filosófico o estético: “las creencias son una forma determinada de entender el mundo y provocan un comportamiento reactivo consecuente con esa visión, las emociones presuponen una «cultura común», un sistema de creencias y prácticas compartidas” (Camps, 2011: 29). En cualquier caso, las creencias son un saber, no necesariamente decantado a través de un ejercicio reflexivo, pero que han sido construidas socialmente, por lo tanto son educables.

3. Los juicios que subyacen a esta emoción. En las emociones hay juicios de valor que muestran la importancia que, para un sujeto, tiene determinado evento que le produce una reacción.

Estos tres componentes de las emociones orientan los objetivos cognitivos de la investigación.

Se propone hacer una cartografía que ayude a comprender las emociones morales y sus posibilidades en la formación y construcción de una ética ciudadana. En este estudio se hará énfasis en la descripción de la compasión, la repugnancia, la vergüenza y la humillación. La compasión es el acompañamiento en el sentimiento del otro; la repugnancia es la creencia imaginaria de contaminación que se produce en contacto con un objeto, persona o animal; la vergüenza es una emoción que surge de exponerse al otro y creer que no se responde a las expectativas creadas; finalmente, la humillación, consiste en la acción intencionada para avergonzar a alguien.

Ahora bien, las emociones son ambiguas, se encuentran entremezcladas y son relacionales. La compasión es por naturaleza social y contribuye a fortalecer la vida en comunidad, pero la repugnancia dirigida a otro ser humano, es excluyente; la vergüenza puede ser una emoción que favorece el respeto a las normas, pero puede llegar a ser un sentimiento conservador, por cuanto un sujeto puede sentir vergüenza cuando se distancia del imaginario de las costumbres y valores aceptados socialmente; la humillación es emoción muy perjudicial para la vida en comunidad y para la construcción de una sociedad democrática.

El abordaje metodológico es cualitativo desde la interpretación de narraciones de las emociones elaboradas por los estudiantes. La población seleccionada, estudiantes de 9º grado pertenecientes a dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, a las que asisten estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. La estrategia de recolección de la información se hace a través de dos talleres pedagógicos que se ubican en el contexto de generar reflexión sobre el papel que cumplen las emociones en la convivencia escolar.

1. Descripción del proyecto

1.1 Planteamiento del problema y justificación

1.2 Justificación

El horizonte de referencia en el que se inscribe el presente trabajo es la indagación sobre el rol que tienen las emociones morales en la construcción de ciudadanía. Las emociones se generan en situaciones de relación con otro o con otros, lo que hace que ellas sean intersubjetivas. Tras la reacción emocional que tiene un sujeto en el encuentro con otro, subyacen sus expectativas y preocupaciones respecto a lo que considera valioso, de acuerdo con su sentido de la vida y con la manera como se relaciona con los demás.

Un análisis de las emociones muestra que ellas están ligadas a creencias y con ellas se producen juicios de valor, lo que remite a la comprensión de la forma de vida que un sujeto elige vivir o desea vivir y puede justificar ante los otros. En este sentido, las emociones adquieren una dimensión moral. De esta afirmación se deriva que las emociones juegan un papel importante, aunque limitado, en la construcción del lazo social para una vida democrática (Nussbaum, 2008).

En la tradición psicológica se ha indagado por emociones negativas como el resentimiento y la rabia, quizá por una necesidad sentida en el contexto escolar, o porque se considera que la reflexión sobre las emociones negativas tiene más impacto en la formación de la sensibilidad moral. Siguiendo a Csikszentmihalyi “[...] todas las emociones tienen en común una cualidad esencial: o son positivas o atractivas o son repulsivas o negativas.” (2007: 28). Es necesario hacer una investigación en la que se indague por emociones positivas, como la compasión, considerada por algunos como una pasión “bajo sospecha” (Arteta, 1996) y, para otros, el término sólo genera confusión. No obstante, ésta es “[...] la emoción más

aprobada por la tradición filosófica a lo largo de los años.” (Camps, 2011: 131). Frente a la compasión, Nussbaum sostiene que aunque “[...] no nos proporciona una moralidad completa y está lejos de hacerlo [...] hay razones para confiar en ella en tanto guía de algo que está en el corazón mismo de la moralidad” (2008: 433). Ese “algo” está relacionado con un sentimiento que liga el bien de los otros a los objetivos y proyectos propios.

La formación ciudadana en Colombia ocurre, de manera institucional, bajo el enfoque de competencias emocionales; enfoque que ha sido determinado desde una psicología que concibe las emociones sólo con relación al buen o el mal comportamiento, necesario para la convivencia escolar. Esta mirada reducida, impide que se pueda ver el lado reflexivo y político de las emociones, planteamiento que se espera desarrollar en este proyecto.

Hacer una investigación sobre las emociones morales permitirá identificar las emociones que se viven en el contexto escolar, la dinámica que tienen en el aula de clase y sus consecuencias para la vida en comunidad. Igualmente, se podrá obtener información sobre las creencias que acompañan las emociones que con el tiempo, han sido construidas socialmente y que en el joven estudiante pueden ser objeto de reflexión. Es decir, que interpretar las emociones puede ayudar a que los estudiantes se “auto examinen” y logren identificar qué creencias son las que determinan una emoción. Si bien, estas creencias no se transforman fácilmente, son educables y los estudiantes de 9º grado están en pleno florecimiento.

La investigación sobre las emociones también permitirá interpretar los juicios de valor que son, en últimas, los que provocan las emociones. La reacción emocional se produce porque el estudiante considera que hay algo importante en determinada acción o pensamiento y lo perturba. En este sentido podrá obtenerse información acerca de las preferencias de los estudiantes sobre formas de vida, y mostrar por qué no bastan las acciones normativas y, en muchos casos,

sancionatorias que operan en la escuela respecto al comportamiento no controlado del estado emocional de un estudiante. Los docentes y los estudiantes deben indagar sobre qué juicios de valor se están encubriendo y comprender el sentimiento que se está jugando en cada caso.

El abordaje metodológico se da mediante narraciones en las que los estudiantes pueden expresar las emociones que perduran en ellos y que pueden estar determinando su interacción con los otros. La hermenéutica de las narrativas se construye en un proceso de retroalimentación con los estudiantes, pero esta acción no es sólo con la pretensión de dar validez científica a la interpretación de las mismas, sino para comprender y ampliar las posibilidades pedagógicas que genera la reflexión sobre las emociones.

La investigación de las emociones morales pretende ser un aporte a la construcción de la formación ciudadana. Hay emociones necesarias como la compasión y en algunos casos la vergüenza, para la construcción del lazo social, pero igualmente se encuentran emociones como la repugnancia y la humillación que impiden el interés por los demás. Hacer estudios sobre el entramado emocional es importante, en la perspectiva de develar emociones que deben ser cultivadas para hacer más viable una sociedad democrática.

1.3 Antecedentes investigativos

La revisión de la literatura sobre investigaciones en torno a un problema tiene sentido en la medida en que permite identificar la pertinencia del mismo, reconstruir conceptos y establecer estrategias metodológicas dirigidas a delimitar un fenómeno y producir información nueva con pretensiones de universalidad.

Las emociones son objeto de estudio de distintas disciplinas científicas especialmente de aquellas que investigan el comportamiento humano en situaciones

de conflicto. No obstante, la indagación sobre las emociones morales y la construcción de una ética ciudadana en un ambiente escolar, es escasa, por lo que la revisión de las tesis que se ha decidido incluir en este proyecto, es de aquellas que de una manera u otra permiten consolidar la construcción del objeto de investigación.

La exposición que sigue se organizó teniendo en cuenta que la literatura consultada puede agruparse en investigaciones provenientes de las ciencias sociales, y que sus orientaciones particulares sobre tema de las emociones, las hace complementarias.

1.3.1 De orientación sociológica

Los sentimientos y las emociones como objeto de estudio son de reciente aparición en las ciencias sociales. En el texto de Eduardo Bericat, *La sociología de la emoción y la emoción en sociología*, el autor afirma, “Teorías sociológicas de la emoción, explícitamente concebidas en tanto tales, no pueden encontrarse en la tradición sociológica antes de la década de los ochenta del presente siglo” (2000:148). Bericat encuentra que la razón de esto radica en el logro de la modernidad al imponer una visión positivista para comprender los fenómenos sociales, descartando de esta manera cualquier referencia al rol que pueden jugar las emociones en la reproducción social.

Bericat reconoce que los distintos autores clásicos de la sociología como Durkheim y Weber, hacen alusiones a las emociones, pero éstas son marginales, lo que no favoreció que las emociones hicieran parte de la teoría social. Sólo en la última parte del siglo XX se incluye a las emociones en distintas líneas de trabajo.

Una de ellas es la sociología de la emoción desarrollada por Kemper (1947). Se trata de sociología aplicada, en la que se destaca el carácter relacional de

las emociones al señalar que se originan y se nutren en la interacción social. Considera que las emociones deben estar incluidas en la comprensión de la vida social. Kemper “relaciona dos conceptos claves de la sociología, el estatus y el Poder, con cuatro emociones negativas: depresión, vergüenza, culpa y miedo. La categoría de poder hace referencia a las acciones “coercitivas, basadas en la fuerza, amenazantes, que utilizan el castigo, etc., y que por lo tanto producen una relación de dominación y control de un actor sobre el otro” (Bericat, 2000: 153). El concepto de estatus es definido “como un modo de relación social en el que existe comportamiento voluntario orientado a la satisfacción de los deseos, demandas, carencias y necesidades de los otros”.

Esta distinción le permite a Kemper comprender fenómenos como la depresión que se da en las personas de la tercera edad, puesto que al ir disminuyendo los vínculos sociales, van perdiendo estatus; o en el caso de la vergüenza, la turbación que produce ésta en un sujeto, puede tener su origen en la creencia de que se tiene un estatus superior al que realmente ha llegado.

Otra emoción importante, difícil de comprender pero esencial a la hora de dar cuenta de las tasas de divorcio, es el amor. Éste “deriva de la armonía entre los atributos del otro y nuestros propios estándares de valor” (Kemper citado por Bericat, 1978:158). El análisis se hace en términos de relación social, relación en la que el intercambio de una de las partes otorga un estatus sumamente alto al otro. Estado nación no se hace de manera racional sino gracias a “un impulso interior que procede de la armonía entre algunos de sus valores y algunas de las representaciones que él mismo hace del objeto”. La incongruencia del estatus otorgado emocionalmente, puede llevar al divorcio. En síntesis, el análisis de las emociones en sociología resulta conveniente para entender distintos fenómenos sociales como el divorcio.

Desde una perspectiva ético-política el estudio de Stiefken (2008) indaga por la relación causal que tienen las emociones altruistas con el estado de bienestar y la manera como éste puede favorecer el sentimiento de altruismo. El autor considera que la fuerza emocional es un motor decisivo en la construcción del estado de bienestar en el que se promueven sistemas de protección a los ciudadanos y se establecen políticas sociales y distributivas en campos como la salud, la educación y la reducción de la pobreza.

Se supone que para que una sociedad comprenda las diferentes medidas sociales y la forma como se distribuye la riqueza en el estado de bienestar, se deben promover sentimientos altruistas entre sus ciudadanos. La tesis que subyace está sostenida sobre el carácter motivacional de las emociones pues son “[...] un instrumento valioso para la consecución de la justicia social” (Stiefken, 2008: 4).

El investigador acepta que esto no implica negar que, efectivamente, el egoísmo pueda ser un elemento configurador de la sociedad, pero no puede admitir la tesis que considera al egoísmo como el único principio de la motivación humana. El planteamiento que sí le parece importante retomar, generado en el seno del moralismo inglés, es el papel de las emociones como motivaciones para orientar las decisiones ya sea que éstas se refieran al egoísmo o a las tendencias altruistas y desinteresadas inherentes al ser humano.

Uno de los límites que presenta este planteamiento es el carácter subjetivo de las emociones. El problema radica en que noto dos los sujetos comparten ideas favorables sobre las emociones altruistas ni tienen una misma la visión de lo que significa el bien. La reflexión se desplaza entonces hacia la tensión entre la ética pública y la ética privada.

El autor recoge el planteamiento de Rawls para quien la justicia como imparcialidad rige independientemente de las motivaciones y de las decisiones de

los sujetos que la conforman. De acuerdo con los principios descritos por Rawls – libertad y equidad–, la opción ética de los individuos es irrelevante “[...] siempre y cuando los resultados de sus acciones cumplan con aquello que el marco institucional y los principios de la justicia lo exijan [...]” (Skieften, 2008: 56).

La consideración de la justicia como un asunto de la estructura básica de la sociedad, cuestiona la importancia que tienen las motivaciones altruistas en la construcción y reproducción de instituciones solidarias, toda vez que la injusticia está relacionada con la distribución inadecuada de los bienes primarios, y no con la opción de procurar el bien ajeno. Skieften reconoce todos los aportes de la teoría de Rawls, pero considera que es imprescindible el componente emocional para construir una sociedad solidaria. Desde esta perspectiva es indispensable el apoyo de un *ethos* social “[...] para un resultado justo en la distribución de beneficios y cargas” (Skieften, 2008: 58). Los sentimientos altruistas en los sujetos hacen viable una sociedad en la que se toman decisiones solidarias y contribuyen a la “[...] identificación del individuo con el conjunto de su comunidad.” (Skieften, 2008: 109).

La tesis que desarrolla Stiefken al afirmar que las motivaciones solidarias y altruistas son factores causales y determinantes para que surja la solidaridad institucional, lo lleva a describir la articulación entre emociones altruistas y estado de bienestar.

Ahora bien, el estado de bienestar se ha implementado de diversas maneras allí donde se han institucionalizado distintos principios de justicia: el socialdemócrata, la igualdad y el universalismo; el conservador, la seguridad, las contribuciones y el particularismo; y el liberal, el asistencialismo. El autor analiza cómo cada uno de los conceptos desarrollados (altruismo, solidaridad y reciprocidad), se articula con las características de cada uno de los tipos de estados de bienestar. Igualmente muestra cuáles son las emociones y los sentimientos que

se deben promover desde cada uno de los estados de bienestar, para que los ciudadanos apoyen sus propósitos.

1.3.2 De orientación psicológica

Las emociones son en cierto grado los elementos más subjetivos, puesto que sólo uno mismo puede decir si realmente está experimentando amor, vergüenza gratitud o felicidad. Sin embargo, una emoción es también el contenido más objetivo de la mente porque la visceralidad de nuestros sentimientos cuando estamos enamorados, avergonzados asustados es generalmente más real para nosotros que lo que observamos en el mundo externo o cualquier cosa que aprendamos de la ciencia o la lógica (Csikszentmihalyi, 2007: 27).

Aunque no hay un consenso acerca de las emociones es clara la importancia que adquieren en la tradición psicológica. La investigación sobre este tema es amplia, y va desde indagar por las emociones en el contexto de la salud, pasando por estudios sobre sus manifestaciones gestuales y corporales, hasta el examen de la predicción emocional. En ese espectro de enfoques y tendencias investigativas es pertinente indagar por las emociones en su sentido relacional, en contextos educativos.

En esta perspectiva se encuentra la Teoría de la inteligencia emocional elaborada por Daniel Goleman (1995). Esta teoría ha tenido una recepción positiva y una gran influencia en ambientes escolares y empresariales. Según este autor, la inteligencia emocional se divide en dos: una personal, en la cual se desarrollan habilidades para el reconocimiento de las normas, la autorregulación y la motivación; y la inteligencia social que se refiere a la empatía y al desarrollo de habilidades sociales.

Aceptar la Teoría de la inteligencia emocional ha dado pie a una proliferación de estudios e investigaciones, cada una de ellos precisando aspectos relacionados con la teoría y sus implicaciones en las distintas actividades humanas. Por ejemplo, en la investigación de Mireia Abarca, *La Educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica* sostiene que “[...] ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, la pena, etc., facilitando el paso a las emociones positivas como el altruismo, la alegría, la generosidad, humildad y tolerancia.” (Abarca, 2003:79). La autora propone que con el desarrollo de la inteligencia emocional se trate de desarrollar habilidades para transformar las emociones negativas en positivas: “cambiar el modelo de pensamiento-acción tradicional, por un nuevo modelo constituido por emoción-pensamiento-acción, más armónico con la naturaleza humana” (Abarca, 2003:105).

El contenido empírico de la tesis tenía como objetivo identificar los contenidos curriculares en el contexto de Cataluña (España), y analizar las prácticas educativas que son influencias directas de la socialización de las competencias emocionales. En esta misma investigación se describen aspectos como el desarrollo evolutivo de las emociones y se proponen mecanismos de comprensión, expresión y autorregulación emocional. La autora sostiene que la educación emocional debe ser obligatoria debido a la necesidad de cumplir objetivos educativos –desarrollo emocional– y objetivos preventivos –evitar conflictos– (Abarca, 2003: 110).

También en el marco de la inteligencia emocional, hay investigaciones dirigidas a la resolución de conflictos, como la tesis doctoral *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (Souza, 2003). En este trabajo se analiza la dimensión emotiva del conflicto escolar. En la vida cotidiana pueden darse situaciones que desembocan en agresiones y que están relacionadas “[...] con la falta de auto-control, ansiedad, agresividad, falta de

empatía, un déficit de algunas de las emociones de la competencia emocional” (Souza, 2003: 65).

En esta investigación se considera que el conflicto por sí sólo no es negativo, toda vez que este tipo de situaciones puede ayudar a desarrollar el conocimiento propio, a conocer a los demás y a crear ambientes favorables en los que se busque atenuar “[...] el conflicto y a transformarlo de manera positiva” (Souza, 2003:13).

En el estudio se describen los diferentes tipos de conflictos, los enfoques para comprenderlos y las estrategias para solucionarlos. Allí se plantean dos finalidades: “[...] conocer el papel de las competencias emocionales en la integración del alumno y analizar los conflictos generados en el aula. Por otro lado, averiguar cómo los profesores desarrollan las competencias emocionales de los alumnos” (Souza, 2003:137).

Dadas las necesidades del presente proyecto, hay que subrayar el objetivo que está relacionado con el rol de los docentes en el análisis del conflicto escolar, no sólo porque hay conflictos que tienen su origen en la relación pedagógica, sino porque se indaga por las competencias emocionales que poseen los educadores, que les permiten conocer el tipo de estrategias para resolver problemas y la manera de prevenirlos. En la investigación de Souza participaron 62 docentes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Barcelona. Para obtener información se hicieron entrevistas semi-estructuradas, en las que a partir de un breve guión se presentaba un conflicto (agresión física y verbal), que servía de base para formular preguntas al docente sobre su actuación en él.

En el análisis de los resultados se describe que ante una situación problemática, los docentes están más preocupados por regular el comportamiento de los estudiantes, que en asumir un rol de mediador que les permita hacer un uso

cognitivo del conflicto. Algunos docentes no escuchan a los estudiantes, y aunque algunos buscan dialogar, esto no significa que sepan resolver el problema, toda vez que “[...] muchas veces el contenido del discurso del docente es moralizante y el alumno queda en un papel pasivo, escuchando y no necesariamente reflexionando” (Souza, 2003:247). La investigación termina señalando que los docentes no tienen competencias emocionales y por ello no pueden desarrollarlas en sus estudiantes.

En estas investigaciones se evidencia el aporte positivo generado con el desarrollo de la teoría de la Inteligencia emocional, toda vez que el control de las emociones es necesario para llevar una vida armónica en las instituciones educativas, lo que provoca resultados favorables en el rendimiento académico de los estudiantes. Igualmente, favorece el desarrollo de la práctica pedagógica y el bienestar de los docentes. No obstante, no es posible encontrar reflexiones que vinculen las emociones con la formación ética de los estudiantes y que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática. Esta limitación hace que las emociones sigan siendo objeto de desconfianza, negando sus posibilidades cognitivas y afectivas tan necesarias para la vida ciudadana.

1.3.3 De orientación educativa

En el ámbito educativo nos encontramos con el contexto colombiano, en el que las emociones se han incluido en la perspectiva de la formación ética y política, concretamente, en el desarrollo de competencias ciudadanas, que empiezan a implementarse con la formulación y publicación de los estándares básicos en competencias ciudadanas; allí se establecen los indicadores “[...] de lo que todo niño, niña y joven debe *saber* y *saber hacer* [...]” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia–MEN–, 2006:9) de acuerdo a la edad y grado educativo en el que se encuentren como estudiantes.

El desarrollo de competencias ciudadanas es la propuesta intencionada que, desde la institución educativa, se desarrolla para la formación del ciudadano. Es la versión oficial de la manera como se pretende formar en ciudadanía en Colombia¹. La educación en competencias ciudadanas se caracteriza por impartirse desde los primeros años hasta terminar del bachillerato; se emplea la estrategia de proyectos transversales². Adicionalmente, otras áreas y proyectos curriculares considerados obligatorios en el contexto nacional, contribuyen a este tipo de formación, tales como, la ética, la filosofía, las ciencias políticas, las ciencias sociales; están ahí también los proyectos de educación sexual y ambiental. El enfoque educativo es el de competencias (Cox, 2010) al igual que en otros países latinoamericanos.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia estableció las siguientes competencias ciudadanas: de conocimiento, cognitivas, comunicativas, emocionales, e integradoras. Las competencias de conocimiento hacen referencia a la información sobre el Estado, las instituciones, y el orden jurídico. Las cognitivas

¹María Fernanda Campo, Ministra de Educación Nacional de Colombia. Sin embargo, es importante reconocer su alcance en la cobertura, toda vez que según la misma ministra, un estudio muestra que sólo el 40% de las instituciones educativas en el país, adelantan proyectos de formación en competencias ciudadanas. En el foro “¿Cuál es el ciudadano que queremos formar?” organizado por la revista *Semana* (Bogotá, 17 de agosto de 2012), la ministra afirmó que esperaba que al final de 2014, los programas de competencias ciudadanas se hubiesen implementado en el 100% de las instituciones escolares.

²Los proyectos transversales son los proyectos pedagógicos que se implementan en los establecimientos educativos, en el marco del artículo 14 de la Ley 115/94, y de la ley 1029 de 2006 que modifica el art.14 de la ley 115. Son transversales porque impactan a toda la comunidad educativa, en todos sus espacios, y porque deben desarrollarse a lo largo de todo el plan de estudios que desarrolle la institución educativa. Estos proyectos se caracterizan porque conectan a la escuela con su entorno, responden de manera particular a los requerimientos de la comunidad, especialmente de los estudiantes y sus familias, así como a su entorno. El Ministerio de Educación Nacional orienta los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, de educación ambiental y educación para el ejercicio de los derechos humanos.

están relacionadas con la capacidad para desarrollar procesos mentales que nos permitan, por ejemplo, identificar las consecuencias de nuestros actos. Las competencias comunicativas adquieren un lugar privilegiado, pues ellas son fundamentales para el desarrollo de la capacidad de escuchar y de exponer un punto de vista, para la resolución pacífica de conflictos y para la construcción de acuerdos. Las competencias emocionales son habilidades que permiten “[...] la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás.” (MEN, 2006:157). Las competencias integradoras “articulan en la acción misma, todas las demás competencias y conocimientos (MEN, 2006:158). Las competencias ciudadanas se desarrollan en tres ámbitos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Las competencias emocionales enfatizan en la empatía que “[...] nos conecta emocionalmente con las otras personas y nos motiva a actuar a favor del bien común.” (MEN, 2006: 157). En los estándares se hace alusión a emociones como la indignación, que encontramos en el siguiente indicador: “Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos humanos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.”

Como puede observarse, las emociones están ubicadas junto a otras competencias, todas ellas ligadas a la formación ética y política. Sin embargo, en la implementación y en la evaluación censal que de ellas se hace, su formación se limita al logro de dos objetivos: identificar las emociones y hacer un uso constructivo de ellas. Éste es el sentido que adquieren en la implementación³ y en la evaluación⁴

³Ministerio de Educación Nacional, BID y CERLAC (2010). Informe descriptivo y analítico de programas de formación en competencias ciudadanas. El objetivo del estudio consistió en “Recoger, analizar, sistematizar, los programas para el portafolio de programas e iniciativas de formación en competencias ciudadanas (consultoría llevada a cabo por la fundación Centro

Las competencias emocionales son tema de reflexión en el medio educativo, a causa del fenómeno de la intimidación escolar, matoneo o “*bullying*”, como se le conoce en nuestro contexto. Inevitablemente, surge la preocupación por las emociones que tienen los estudiantes, especialmente las víctimas. En una consulta hecha aleatoriamente en la aplicación de las pruebas SABER (2005), a la pregunta por experiencias de intimidación sufridas en los dos últimos meses, se encontró una respuesta positiva en el 31,9% de los niños y del 26,6% de las niñas de 5° grado de primaria. En el caso de 9° grado 16,3% de los hombres y el 13,5% de las mujeres informaron haber sido víctimas de agresión física o verbal. A la pregunta de si los estudiantes han observado hechos de intimidación en los otros alumnos en los dos últimos meses, se encontró que el 52,4% de los niños y el 47,7% de las niñas de 5° grado, y el 61,7% de los hombres y el 52,7 de las mujeres de 9° grado, respondieron afirmativamente.

En una investigación cualitativa sobre intimidación escolar realizada en un colegio privado de la ciudad de Bogotá, “[...] sobre los significados de la intimidación para las víctimas y los intimidadores, incluyendo las creencias, percepciones, emociones, causas y consecuencias que se le asignan” (Heinsohn, *et al*, 2006:12), en la respuesta relacionada con las emociones que están asociadas a la intimidación, se encontró que las más frecuentes son la rabia y la tristeza.

Internacional de Educación y Desarrollo Humano). Con relación a las emociones se describe que las habilidades enunciadas en los programas, están estrechamente relacionadas con dos términos: “manejo de emociones” y “regulación de las emociones”.

⁴ La evaluación de las competencias ciudadanas se ha aplicado en dos oportunidades: 2002/2003 y 2005/2006. En la primera, en el componente de competencias emocionales se destaca la importancia que tiene la educación para la identificación y manejo de las emociones, empleando técnicas como la relajación del cuerpo y otras formas de desahogarse “y así evitar hacerse daño, o hacerles daño a otros. En esta prueba se hizo un énfasis particular en “[...] la rabia porque, cuando esta emoción no es manejada adecuadamente, es posible que la persona pueda hacerle daño a otros o a sí mismo a través de comportamientos agresivos” (ICFES, 2003).

Igualmente, apreciaron el resentimiento, los celos, la culpa, y en un caso de intimidador, la alegría.

Aunque las investigaciones y el conjunto de informaciones con los que se cuenta son importantes para la identificación de las emociones, para la comprensión del maltrato, de la autorregulación y para la elaboración de propuestas pedagógicas que brinden alternativas adecuadas para vivir en comunidad, no incluyen en su análisis la necesidad de aprovechar las emociones en la formación de un sujeto moral con la sensibilidad para entender la fragilidad humana, lo que lo llevaría a una vida más comprometida con la construcción de una ciudadanía democrática.

En Colombia hay una buena intención en la formulación que se halla en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, y aunque todavía no se han logrado los niveles de implementación deseados, se considera que es un avance significativo en el camino de buscar la convivencia sana, pero, como se argumentará en el marco teórico, es necesario darle a las emociones un rol más protagónico en la construcción de ciudadanía.

1.3.4 De orientación filosófica

Desde sus inicios, el pensamiento racional, competencia propia de la filosofía, se constituye en una herramienta para explicar la realidad de manera distinta a la del mito y a la que proporciona por el sentido común⁵.

⁵La filosofía nace en Grecia como un saber racional que superaba la explicación mítica, al momento de dar cuenta del hombre y de sus relaciones. Esta es la forma como los modernos entendieron la filosofía griega y su surgimiento, la relación entre mito y razón en los griegos es más compleja (léase el texto de Nussbaum, *Fragilidad del mal*). La democracia se convirtió en un espacio privilegiado para el ejercicio de la argumentación, para argüir las mejores razones que se tenían y que fueran aceptadas por los atenienses, acerca de lo más conveniente para la ciudad. Este proceso iniciado en la antigüedad, tiene su concreción más significativa en la época moderna y

Una de las características por las que se apela a la facultad de la razón tiene que ver con que ella es común a todos los seres humanos, lo que contribuye a generar posibilidades compartidas en el conocimiento de la realidad natural y la social. Si bien, este logro de Occidente es favorable en las posibilidades de acuerdos en el contexto de la diversidad, resulta limitado a la hora de comprender las acciones humanas puesto que éstas están cargadas de sensibilidad y emoción, por lo que escapan a la determinación racional.

Desde la antigüedad los sentimientos han irrumpido en el esfuerzo del hombre por lograr que sus acciones estén orientadas por la seguridad y por

específicamente con el movimiento conocido como Ilustración. Allí urgió un imaginario optimista acerca de la capacidad del hombre para explicarse de manera suficiente con ayuda de su propio entendimiento, esto implicó que el hombre ya no necesitara recurrir a fuerzas ajenas, a los extraños o conocidos dioses, para dar cuenta de la vida pública y privada (Kant). Con la razón el hombre posee la capacidad de alcanzar conocimientos que le permiten tener un dominio técnico sobre procesos naturales y sociales, hacer uso de la palabra para elaborar argumentos, justificar acciones, y obrar libremente. Sin embargo, en los mismos comienzos de la Ilustración, surge el Romanticismo, movimiento poético y filosófico que reivindicó el sentimiento como fuente de orientación de la vida pública y privada. A finales del siglo XX, reaparece el debate de una manera prolífica e interesante, debate en el que la razón es de nuevo cuestionada. Autores como Habermas defendieron la modernidad como una proyecto inacabado, sosteniendo que si bien la experiencia de la modernidad tuvo como desarrollo, de manera unidireccional, a la razón instrumental, la razón tiene múltiples voces: ciencia, ética y estética, cuyo juego debería ser animado por la filosofía. Los detractores de este planteamiento argumentaron que la razón moderna es una experiencia agotada, y a lo que asistimos en esta época, es a una diversidad de relatos, a una multitud de relatos y formas de vida, que no tienen que estar justificados por una razón omnipresente. Pero independiente de la reflexión filosófica, la facticidad de los tiempos modernos presenta un panorama muy pesimista que se manifiesta en las dos guerras mundiales, en Auschwitz, en la tortura que se inflige a hombres y mujeres en números países, en la pobreza absoluta de millones de habitantes del orbe, y hoy especialmente, en la presencia del desastre ecológico que ha generado el mismo hombre; panorama que invita a estar vigilantes al despotismo de visiones que presentan a la razón como autosuficiente y excluyente de los sentimientos (Wellmer, 1993).

predicción que otorga la razón⁶. En la actualidad, ante el reconocimiento que hicieron autores modernos y postmodernos –desde la filosofía y las ciencias sociales– acerca del agotamiento del pensamiento racional; y frente a la constatación empírica de que la mayoría de las decisiones que a diario toman las personas no son fáciles, los sentimientos se convierten en un tema en el que hay que indagar.

La siguiente exposición presenta sucintamente, los aportes de la ética discursiva, la ética cordial, y la reflexión sobre las emociones y la vida buena, en el pensamiento de Nussbaum.

1.3.4.1 La ética discursiva

En el pensamiento filosófico contemporáneo se encuentran posturas que reconocen que en el origen del pensamiento ético se encuentran los sentimientos morales. Habermas (1994) retoma el análisis fenomenológico hecho por Strawson (1995) sobre los sentimientos negativos: resentimiento, indignación y culpa, en el proceso de construcción de la ética comunicativa. El resentimiento se produce cuando me siento ofendido por otro y considero que él es consciente de la falta cometida. La indignación aparece cuando sentimos dolor por la agresión a un tercero, por quien se nos despierta un sentimiento de solidaridad. Finalmente, la culpa se produce por el sentimiento de vergüenza que nos provoca la agresión que nosotros dirigimos a otro. El análisis fenomenológico de los sentimientos morales reclama que se los haga tema de reflexión y en esa medida es necesario dar razones que permitan comprender las distintas acciones, ya sea como paciente, como espectador o como victimario. Los sentimientos son:

⁶ La tensión entre razón y emoción en el mundo antiguo, se expone en el siguiente capítulo donde se describen los aportes, que retoma Nussbaum, del pensamiento de los estoicos y de Aristóteles.

[...] todo un sistema de alarmas y sensores que tenemos instalados los humanos y también los animales, que nos permiten estar atentos y cuidar nuestras vidas y las de los semejantes. Esto nos lleva a pensar que la moral, antes que ser un deber y una obligación, se nos presenta como un recurso de humanización de las relaciones humanas (Hoyos, 2012: 25)

En esta propuesta se ubica como bien importante la formación en la sensibilidad moral, especialmente en la familia y en la escuela. Este nivel de reflexión de los sentimientos acontece en el ámbito de la vida cotidiana, donde todos los sujetos participan con sus vivencias y creencias, y donde la finalidad del encuentro es la comprensión del sentido que otro quiere comunicarnos. Esto muestra la vocación intersubjetiva que tienen los sentimientos morales.

Sin embargo, el proceso de mutuo reconocimiento, lleva a otros espacios de exposición donde se explicitan razones y justificaciones, y en los que se busca el entendimiento si se acepta entrar en la lógica del lenguaje y la comunicación, que según Habermas tiene un *telos*: la búsqueda del entendimiento. Siempre se dialoga para ser entendido⁷.

El discurso ético acontece en los procesos de argumentación en los que se crean acuerdos que son *falibles* y *contingentes*, y donde los distintos actores racionales participan en la elaboración de las normas que les afectarán. Se espera que los mejores argumentos y las buenas razones bajo presupuestos de sinceridad,

⁷ Luz Marina Barreto describe cómo los sentimientos no son “una cosa” neutra que se ofrece a la conciencia intencional. Ellos están cargados de sentido, y este no existe independiente de la intersubjetividad: “los sentimientos tampoco son datos últimos completamente inmunes a la crítica y al escrutinio intersubjetivo. Y allí donde hay crítica se puede hablar de responsabilidad y justificación” (1997: 9). En esta medida, y desde una ética comunicativa, el análisis de los sentimientos supone el ejercicio de la argumentación.

se conviertan en la condición de posibilidad para llegar a unos acuerdos mínimos que permitan establecer las normas de convivencia.

La máxima que orienta la propuesta habermasiana se puede reducir al siguiente postulado: “Únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que consiguen (o puedan conseguir) la aprobación de todos los participantes en cuanto participantes de un discurso práctico” (Habermas, 2004: 117). La ética discursiva tiene dos ventajas sobre otras éticas deontológicas. La primera es el carácter constructivo, pues no es una ética del que surja el deber ser a partir de una idea de bien; las normas son una construcción, un acuerdo al que se ha llegado después de procesos de discusión pública y política.

Segundo, es una convocatoria amplia a las distintas posturas morales, para llegar a un acuerdo mínimo, en la que beneficie a los distintos participantes. Pero igual que en el caso anterior, la ética discursiva no resulta suficientemente incluyente, pues si bien en un primer momento juegan un papel importante los sentimientos morales, éstos son reemplazados en el ejercicio argumentativo por la exposición de las justificaciones de normas.

La ética procedimental busca el acuerdo racionalmente motivado, pero no todos los sujetos pueden participar en igualdad de condiciones del ejercicio de argumentación y las normas y los principios, como criterios universales para una comunidad, presentan dificultades en las evaluaciones particulares.

1.3.4.2 La ética cordial

Adela Cortina (2010) se identifica con la pretensión de universalidad que debe tener la ética y, concretamente, sí está centrada en la idea de justicia. En ese sentido se identifica con la ética discursiva propuesta por Habermas, en la cual los sujetos tienen la capacidad comunicativa para entrar en diálogos en los que pueden,

llegado el caso, aceptar las razones del otro, optar o rechazar intereses y criterios universales, y elaborar su propio juicio moral. No obstante, Cortina advierte sobre su limitación al mostrar que la búsqueda de validez del habla está dada gracias a la dimensión lógico-formal propia de la razón, que es la condición de posibilidad de la dimensión universal de las normas, pero desconoce que los sujetos tienen también capacidad de sentir, de estimar y de forjarse un carácter.

Para Cortina es necesario construir “una antropología del valor que contendría las condiciones a priori de lo justo, de la misma forma que la antropología del conocimiento contendría las condiciones a priori de los juicios sobre lo verdadero” (2010: 16).

Según esta filósofa española, se hace indispensable introducir en “los sujetos con capacidad de dialogar: *la ética de los valores*, la de los *sentimientos* y las *virtudes* y el reciente enfoque de las *capacidades*” (Cortina, 2010: 16). Argumenta que los valores y los sentimientos son relacionales, pero “no relativos a los sujetos capaces de estimarlos” (2010: 17), toda vez que si no se acepta la intersubjetividad, estaríamos condenando la capacidad de estima a la subjetividad solitaria. La capacidad de estima es lo que nos lleva a reconocer la justicia que puede haber en una norma, o a rechazar con indignación aquello que consideramos injusto, sea con la humanidad propia o ajena. Los sentimientos morales son los que nos hacen reaccionar ante la falta de dignidad y de respeto que presencia o sufre un sujeto: “quien carece de la capacidad para apreciar los valores, que permiten acondicionar la vida de los otros y la propia, es incompetente para la vida moral” (Cortina, 2010: 17).

Cortina se identifica con las propuestas que sostienen que la educación debe formar el carácter a través del desarrollo de las virtudes, y esto se debe hacer desde la infancia. Un componente importante de esta formación es la excelencia del carácter es el cultivo de los sentimientos, por cuanto éstos son los que nos hacen

reaccionar con indignación ante la injusticia y con compasión ante el dolor ajeno. Son los sentimientos los que nos hacen entrar en un diálogo para reclamar lo justo.

Sin sentimientos no hay vínculo con el otro, y esta afirmación se articula a los recientes descubrimientos científicos. Adela Cortina se apoya en los avances de las investigaciones que han hecho las neurociencias en el siglo XXI⁸, en los que se muestra que existe una base cerebral vinculada con nuestro razonamiento moral. Con la ayuda de neuroimágenes, no sólo se han podido establecer los sitios en el cerebro donde se producen las emociones⁹, sino que además, se ha indagado sobre la reconstrucción de la función de las emociones en el proceso adaptativo, y se las ubica como anteriores a la conciencia:

Las emociones surgieron en la historia de los seres vivos en el periodo geológico Cámbrico, hace unos quinientos millones de años, como respuestas instintivas simples que los animales daban para huir de cualquier situación peligrosa y para buscar beneficios en la comida, el calor, etc. Con el tiempo esas respuestas se hacen cada vez más complejas, la selección natural va modelando distintos patrones de reacción emocional ante distintas situaciones, cuando apareció la conciencia las emociones no pasaron a ser respuesta controladas voluntariamente, sino que siguieron siendo respuestas reflejas y automáticas, lo cual resulta esencial para mantener su eficacia (Cortina, 2011: 80)

⁸Este tema se encuentra desarrollado en: Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Editorial Tecnos.

⁹Según la información obtenida por Cortina “Las técnicas de la neuroimagen permiten apreciar que en las situaciones morales personales las imágenes cerebrales revelan gran actividad en zonas que desempeñan un papel crucial en el procesamiento de las emociones, un circuito que va aproximadamente desde el lóbulo frontal hasta el sistema límbico” (2011: 69).

Según los hallazgos realizados por los científicos de la neurociencia, hay en nuestro cerebro unos códigos primitivos de funcionamiento que se formaron desde el Paleolítico, códigos que son de tipo emocional, y que se establecieron en poblaciones pequeñas y eran “necesarios para la supervivencia en el sentido de ayuda mutua” (Cortina, 2011: 70). La cercanía entre los seres humanos hace que se activen los códigos morales emocionales. La anterior explicación ayuda a comprender las razones por las que se da una disminución del sentido de solidaridad hacia personas que no están cerca de nosotros, ya que en estos casos “se activan otros códigos cognitivos más fríos, más alejados del sentido inmediato de supervivencia” (Cortina, 2011: 71). Según estos conocimientos, tenemos una estructura en el cerebro que nos hace reaccionar en defensa de los seres cercanos para protegernos de los lejanos, y de esta manera cuidarnos a nosotros mismos.

Los anteriores descubrimientos llevan a Cortina a precisar que no se está diciendo que desde una base fisiológica se pueda fundamentar la conducta moral o que ésta cause sus juicios, sino que una persona que carece de la estructura moral que se encuentra en la base cerebral, no puede elaborar juicios morales. Dentro de la prudencia que implica ir aceptando estos conocimientos, la idea es reconocer que existe un patrón o estructura de reacción frente a los juicios morales, aunque no de su contenido.

Igualmente, las investigaciones muestran que el cerebro no nace como una estructura cerrada y acabada, sino que goza de una *plasticidad*, lo que implica “que podemos cultivar nuestro cerebro, gozamos la capacidad de adaptarnos a nuestras nuevas circunstancias y de adquirir información hasta la etapa final de la vida, hasta la vejez, aunque entonces la capacidad disminuya” (Cortina, 2011:220). Pero de acuerdo con la neurociencia, el desarrollo del cerebro se produce en un 70% en interacción con el medio, lo que implica el reconocimiento de los otros en este proceso de crecimiento neuronal, y cuyo código puede llegar a ser modificado por el mismo entorno.

Este aporte de Cortina convoca a la reflexión ética sobre las emociones, pues aunque se acepta que en los códigos genéticos hay una inclinación especial por los que están más próximos –lo que significaría aceptar que tenemos una base cerebral que nos conduce por el camino de la exclusión–, esto no resuelve la reflexión sobre la forma como se quiere vivir la vida humana buena. Siempre existirá el tema de la libertad humana, sobre la que se debe preguntar por el mundo que se desea vivir; y ahí nos encontramos con las opciones que reclaman cómo vivir y compartir con los otros. La ética surge de reconocer que las acciones humanas siempre se dan en interacción y hay una máxima como la de sostener que, en cualquier caso, lo mínimo que se puede exigir es que el otro sea tratado como uno quisiera serlo.

Si aceptamos que esta máxima incluye el pensamiento y la acción de considerar al otro como un fin en sí mismo, de extender nuestro círculo de reconocimiento a todos los ciudadanos del mundo, entonces el imperativo categórico podría reformularse en la idea de extender el interés por los demás: “No hagas a los extraños lo que no quisieras que hicieran a los tuyos, porque son tan dignos y vulnerables como aquellos que te son cercanos” (Cortina, 2011:224).

1.3.4.3 Las emociones y la vida buena

Martha Nussbaum es la autora central cuyas ideas e investigaciones orientan el presente trabajo. Por tal motivo a continuación se describe brevemente los antecedentes filosóficos y sus planteamientos éticos, con el objetivo de fortalecer la comprensión sobre las emociones morales y las implicaciones que tienen para la vida ciudadana.

Los estoicos. Nussbaum destaca que la excelencia humana es un problema que “se encuentra en el núcleo del pensamiento griego sobre la vida buena” (2004: 27). Según la autora, el principal problema de los filósofos de la antigüedad era

saber cuál es el mundo que vale la pena ser vivido; y sobre esta cuestión surgen respuestas orientadas hacia la fundación de proyectos de vida que justifican vivir con excelencia. Pero los objetivos y los logros que se proponen los seres humanos se enfrentan con la vulnerabilidad, que es una condición de la existencia humana.

La vulnerabilidad humana está relacionada con el infortunio que puede llevar a los hombres a la desgracia, ya sea por cuenta de la naturaleza, de la vida económica social y política, de los afectos. En todos los casos, necesitamos de los otros, especialmente de los más allegados. Pero no sólo por necesidad se depende de los más cercanos, el amor y la amistad son fines en sí mismos para todo ser humano; no obstante, “la peculiar belleza de la excelencia humana reside justamente en su vulnerabilidad” (Nussbaum, 2004: 29).

Nussbaum describe la vulnerabilidad de la experiencia humana recurriendo a la metáfora de una planta joven que es “débil y quebradiza”, y que para florecer necesita del cuidado y del alimento del mundo exterior (rocío, lluvias y vientos suaves, ausencia de calor o frío excesivo e intempestivos). El florecimiento está relacionado con una delicada dependencia de condiciones externas, lo que refleja su fragilidad.

La vulnerabilidad es todo aquello que le acontece al ser humano y que no depende de su decisión. En la indagación sobre los estoicos griegos y romanos, Nussbaum encuentra una propuesta que ayuda a enriquecer su análisis de las emociones (2003, 2008, 2010). Los estoicos sostenían que el fin de la acción humana es obrar virtuosamente, lo cual significa obrar conforme a la naturaleza humana, cuya característica fundamental es la de ser racional. De aquí se desprende que se obra virtuosamente cuando se actúa racionalmente. La razón es la guía para obrar bien, toda vez que esta facultad genera estabilidad y predicción en el comportamiento. La virtud como obrar racional es autosuficiente.

No obstante, el “alma racional” enfrenta situaciones intensas que perturban la mente; situaciones excesivas que la razón no puede controlar: las emociones. Éstas no obedecen a la razón, son coactivas, pues no es fácil renunciar a ser orientados por ellas; a pesar de ser conscientes de su inconveniencia, dominan a los hombres como lo haría un tirano. Los estoicos no consideraban que las pasiones pudieran ayudar a la razón en la toma de decisiones. Al contrario, ven a las emociones como algo abominable, como una enfermedad que impide llevar una vida buena, de ahí la necesidad de extirparlas.

Nussbaum argumenta que los estoicos identificaron algo bien importante acerca de las emociones, estas confunden la naturaleza humana porque la guían por opiniones, por creencias (*doxa*). La visión de las emociones como orientaciones dadas por las creencias, muestra su estructura de juicio, pues ellas informan sobre la manera como se percibe una determinada interacción social. Adicional a la exaltación y a la intensidad de la reacción, hay un juicio de valor de lo que se considera importante. A través de las creencias podemos observar la esencia de las emociones. Ellas están diciendo algo valioso.

Las anteriores características son recogidas por Nussbaum al desarrollar su concepción cognitiva de las emociones¹⁰, por lo que ella misma describe su pensamiento como neoestoico (2008: 49), pero toma distancia de estos filósofos antiguos, porque no acepta que la vehemencia emocional pueda y deba ser extirpada por la razón. Justamente el carácter cognitivo de las emociones que los estoicos identificaron, abre posibilidades para la reflexión ética sobre la vida en comunidad.

¹⁰ Esta idea central se desarrolla en este trabajo en el marco teórico.

Aristóteles¹¹. El pensamiento de este pensador griego está a la base de Nussbaum. La idea de excelencia la toma de Aristóteles: frente a situaciones inesperadas, ante cambios severos de la fortuna; “[...] incluso ante tales catástrofes, la nobleza de la persona seguirá brillando en el modo en que afronta la desgracia; y empleará el material de la vida de la mejor forma que pueda. Y así es como se hará merecedora de nuestro respeto” (citado por Nussbaum, 2008: 415).

En el caso de las emociones, enfatiza que Aristóteles las considera como formas de conocer, y rechaza la idea de que sean contrarias a cualquier proyecto de vida buena, como sostenían los estoicos: “lejos de considerarlas obstáculos para el razonamiento, las juzga elementos imprescindibles de la buena deliberación” (Nussbaum, 2004: 391).

Las emociones están ligadas a creencias y son formas de enjuiciar la realidad. Para Aristóteles “los apetitos y las pasiones son selectivos, educables y capaces de desempeñar una función constructiva en la motivación moral, impulsando a la persona hacia objetos acordes con su concepción evolutiva de lo recto” (Nussbaum, 2004:391).

El espectador juicioso. Nussbaum retoma a Adam Smith en su texto *Teoría de los sentimientos morales*. De este economista destaca su idea sobre el papel que juega la imaginación en la comprensión de las emociones, toda vez que éstas suponen la existencia de otro, de ahí que entender al otro requiera ponerse en su lugar:

¹¹ La influencia de Aristóteles en Nussbaum es profunda, y a lo largo de esta investigación, el pensamiento de Aristóteles está presente en los desarrollos que aquí son tomados de Nussbaum. La presente investigación utiliza los conceptos como herramientas, por lo que no es fundamental a sus propósitos indagar por las distinciones y complementos que hay entre los dos pensamientos.

Por medio de la imaginación, nos ponemos en el lugar del otro, concebimos estar sufriendo los mismos tormentos, entramos, como quien dice, en su cuerpo, y, en cierta medida, nos convertimos en una misma persona, de allí nos formamos una idea de sus sensaciones, y aun sentimos algo que, si bien en menos grado, no es del todo desemejante a ellas (2004: 30)

El ejercicio de la imaginación para ponernos en el lugar de otro es la simpatía, una emoción no egoísta ya que implica salir de sí. Esto se nos hace evidente al leer la literatura; cuando lo hacemos nuestras expresiones de alegría y de tristeza surgen de manera sincera en la identificación con personajes ficticios. Un lector juicioso, encontrará en la literatura numerosas situaciones en las que se describen las emociones que viven personajes ficticios de distintas condiciones económicas, sociales y culturales. Allí podemos comprender de manera apasionada las emociones de otros, cuya angustia cesa cuando termina la lectura de la obra que ha logrado cautivarnos.

En el texto *Justicia poética*, Nussbaum retoma el

concepto de ‘espectador juicioso’ elaborado por Smith que describe como “dispositivo de filtración de las emociones” (Nussbaum, 1997: 107), para que ellas puedan desempeñar un papel valioso en la vida pública. El espectador juicioso es una persona que no participa en los hechos, gracias a su condición puede tomar distancia, lo que le permite reflexionar sobre las acciones de los otros y orientar de manera imparcial y no apasionada, los comportamientos que pecan por exceso o por defecto.

La idea del espectador imparcial es útil para el autoexamen crítico. Se trata de observar “la conducta propia al modo que imaginamos lo haría cualquier espectador honrado e imparcial” (Smith, 2004:84). El ejercicio consiste en salir de

sí y tomar la distancia necesaria para observarse como si fueran los ojos de un espectador honrado los que lo hicieran, y así poder juzgar el comportamiento propio. Esto permite hacer escrutinios sobre la vida política y social, lo que lleva a emitir juicios éticos, necesarios para la vida ciudadana (Nussbaum, 1997: 107).

Los límites de la justicia. Un ejemplo de exclusión lo encontramos en la crítica que hace Martha Nussbaum a las teorías contractualistas (2007). Estas visiones han orientado a la humanidad para crear sociedades más justas, en las que ya no es la voluntad de un tirano la que determina las reglas de la vida social. El contractualismo es la forma de gobierno en la cual los sujetos de una determinada comunidad o país, de manera libre, independiente y en igualdad de condiciones, construyen un marco normativo y jurídico que sirven de base para garantizar que distintas formas de vida sean posible; claro está, respetando las normas de mínimos de convivencia que ellos han elaborado y han acordado. No obstante, este enfoque tiene límites que deben superarse, ya que a algunas poblaciones no se las incluye en estas construcciones consensuadas: las personas en condición de discapacidad física o mental, las mujeres, las poblaciones discriminadas por razones de nacionalidad, y los animales no humanos.

Nussbaum cuestiona el contractualismo formulando dos preguntas fundamentales: ¿quién diseña los principios básicos de la sociedad? y ¿para quién están pensados los principios básicos de la sociedad? Desde el contractualismo que se ha ido implementando en el mundo contemporáneo, las poblaciones en situación de vulnerabilidad como las mencionadas, no se las incluye en el proceso de construcción de los acuerdos; se supone que ellos están representados por otros, quienes tienen la capacidad de presentar sus intereses. El principio que guía al contractualismo es el del beneficio mutuo entre sujetos libres, iguales e independientes. La cooperación social se establece a partir del principio del beneficio mutuo, pero en esta racionalidad al no participar poblaciones que estén en

igualdad de condiciones, éstas no tienen la misma situación de acceso a los procesos de participación, comunicación y construcción de consensos previstos.

Por los motivos expuestos, Nussbaum considera más conveniente tener como criterio ‘la benevolencia’ y no el de ‘beneficio mutuo’. Se trata de incluir el sentimiento de bondad, de desear el bien al otro. Esta autora indica que a cada una de las poblaciones no incluidas, “la justicia debe extenderse” con oportunidades. Por ejemplo, para los discapacitados, con opciones educativas en las que puedan disfrutar de ambientes, acompañamiento apropiado y condiciones para desplazarse, para que así puedan desarrollar sus potencialidades. Igualmente, es indispensable construir y desarrollar un marco político y jurídico de ciudadanía mundial, que supere las fronteras que establece el modelo de Estado-Nación, del que hoy son víctimas los inmigrantes y los pueblos que sufren la pobreza, debido a que “los accidentes de nacimiento y origen nacional no vicieran, desde el principio y en todos los sentidos, las opciones vitales de las personas (Nussbaum, 2007: 22). Por último, resulta indispensable que el hombre se sienta y se piense como parte de la totalidad de la biosfera, para que incluya a los seres no humanos como sujetos de derechos. Los hombres y mujeres con sentimientos como la compasión, van más allá de tener como criterio único el de beneficio mutuo, es decir, que superan este criterio expresado en argumentos, para acompañarse de emociones como la compasión, y esto ha contribuido a la construcción de instituciones favorables para que humanos y no humanos, cercanos y lejanos, puedan desarrollar sus capacidades.

Enfoque de las capacidades. Inspirada en el pensamiento de Aristóteles, Nussbaum considera que todos los seres humanos tienen unas potencialidades que se deben desarrollar. Evidenciar la realización de las capacidades es reconocer que se lleva una vida digna como ser humano; y al contrario, la no realización de lo que se es capaz de hacer y querer, es una muestra de que no se está logrando. En este sentido, la pregunta por la calidad de vida humana, no sólo debe hacer referencia al

grado de satisfacción con lo que se hace, sino con lo que se considera que se está en condiciones de hacer; por ello surge la pregunta por las oportunidades que los contextos sociales, culturales y políticos, otorgan a los sujetos. Nussbaum establece una lista de capacidades que elaboró después de una discusión amplia en distintos contextos socioculturales y a lo largo de varios años¹². Bajo este enfoque se considera que todas las capacidades son necesarias y deben estar presentes en el desarrollo humano, pues si falta alguna de ellas, se está presentando una situación de injusticia. En la clasificación aparecen las emociones como una de las capacidades a fomentar: “Ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia, y en general, de amar, de pensar, de experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el propio desarrollo emocional no esté arruinado por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido”. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que pueden mostrarse como cruciales en su desarrollo). (Nussbaum, 2012: 121).

1.4 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las emociones morales de los estudiantes que amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana?

¹² El enfoque de las capacidades fue desarrollado junto con Amartya Sen, pero Nussbaum se atreve a establecer 10 capacidades básicas, que sirven de referencia a la hora de evaluar las políticas públicas. Esta clasificación no es implementada por Sen, economista, premio Nobel y de origen Hindú.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar en las narrativas de estudiantes de 9° grado, las emociones morales que amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar, describir e interpretar las emociones morales que aparecen en las narraciones de estudiantes en 9° grado que amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana.

- Comprender las creencias que subyacen en las emociones morales predominantes en estudiantes de 9° grado.

- Interpretar los juicios de valor que están a la base de las emociones morales de estudiantes de 9° grado.

3. Marco Teórico: las emociones y sus implicaciones para la vida ciudadana

3.1 Las emociones morales

El hombre es un ser pasional y esto se puede evidenciar cotidianamente porque reacciona de manera sensible ante situaciones inesperadas. Esto es una paradoja, pues las emociones derivan del término griego pasiones; por un lado, pasión, es algo que se padece, algo que nos acontece, pero en esto que nos acontece no somos pasivos, sino que reaccionamos¹³. El motivo de esta pasividad se explica en el hecho de que el objeto de la emoción –sean personas o cosas–, genera una actividad que “[...] no controlamos y en la que hemos depositado una parte considerable de nuestro propio bienestar” (Nussbaum, 2008: 100)¹⁴.

Sentimientos, emociones y pasiones, términos que son motivo de confusión; para algunos autores, los sentimientos se diferencian de las emociones en que éstos son afecciones que duran más tiempo (por ejemplo, el sentimiento de amor), contrario a las emociones que son muy espontáneas y están ligadas a hechos concretos (por ejemplo, la ira). En este contexto, también se debe incluir el término

¹³La afirmación sobre la paradoja de las emociones la subrayan autores como Arteta (1996); Barreto (2011); Camps (2011) y, obviamente, por Nussbaum en su extenso y valioso texto *Upheavals of Thought*, que fue traducido como *Paisajes del pensamiento*. Esta traducción al español da la idea de las emociones como quietud, contemplación, color, y por tanto no corresponde a lo propio de las emociones ya que éstas están más ligadas a la generación de los sobresaltos, la convulsión y las situaciones inesperadas en el pensamiento, que a la producción de sensaciones serenas.

¹⁴Victoria Camps se identifica con la afirmación que sostiene que “[...] las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes [...]” (2011: 30). Este es un concepto que sirve de referencia para describir que las emociones “tienen un componente pasivo, en la medida en que sobreviene al sujeto, pero tiene también un componente activo, porque incitan a reaccionar de la forma que sea” (Camps, 2011: 30)

pasión, término que para algunos está relacionado con un sentimiento intenso. La distinción anterior amerita un análisis dinámico, pues, en determinadas circunstancias, la ira produce una emoción que puede transformarse en resentimiento; y ésta es una pasión que puede llegar a permanecer mucho tiempo en un sujeto. Igualmente, la esperanza que consiste en la creencia de que algo bueno va a suceder, se convierte en alegría, una vez que se ha cumplido esta expectativa.

Ahora bien, la dificultad que hay para delimitar cada una de estas reacciones, lleva a que en el contexto de la presente investigación, el concepto ‘emoción’ se asuma como prioritario, pero reconociendo su carácter dinámico e inestable, puede utilizarse indistintamente con el de ‘sentimiento’ e incluso el de ‘pasión’. La diferenciación específica que adquiere en el presente trabajo investigativo es la de emoción moral, que está relacionada con el carácter intersubjetivo de la misma. En la medida en la que las emociones surgen por situaciones fruto de la interacción con otros sujetos, en la medida en la que el sujeto que vive la emoción es afectado en su forma de pensar, en sus valores, la emoción adquiere la denominación de moral.

De acuerdo con lo anterior, es importante advertir que en esta investigación no se trata de un estudio de la neuropsicología de las emociones. Tampoco de un análisis sociológico o antropológico que describa su expresión cultural, la histeria colectiva, el miedo social, o que permita ayudar a delimitar cuáles son las emociones compatibles con determinada comunidad y cuáles no (Hansberg, 1996: 113). Finalmente, es importante señalar que si bien el análisis de las emociones ha tenido un gran auge al final de siglo con la divulgación masiva de lo que se conoce como Inteligencia emocional, no es esa la perspectiva nuestra.

Como se mencionó anteriormente las emociones morales son intersubjetivas. Las reacciones emocionales son siempre sobre algo que se

considera grave, no sobre algo banal como por ejemplo, una situación bochornosa o un capricho. La primera situación surge de incidentes en la interacción humana, y que al ser tan pasajeros, no logran repercutir en las relaciones personales; los segundos, los caprichos como desear comer algo especial, es tan subjetivo, que solamente afecta a quien lo tiene. Igualmente, es importante diferenciar las emociones de los apetitos corporales y los estados de ánimo. Los apetitos corporales adolecen del valor que adquiere el objeto en las emociones, por ejemplo, cuando un sujeto tiene hambre, no requiere que se reconozca la importancia de alimentarse, sencillamente se sufre hambre y es necesario responder a esa necesidad, que una vez satisfecha, cesa. Las emociones siempre tienen un objeto al que invisten de valor, por ejemplo la emoción que surge por la muerte violenta de un ser querido. Los estados de ánimo como la melancolía, la serenidad, la depresión, no precisan necesariamente de la existencia de un objeto, para vivirlos. Son estados que pueden ser objeto de estudio por parte de la psicología.

Conviene aquí mencionar el tema de la acción –Nussbaum lo señala como un factor que complejiza la comprensión de las emociones– toda vez que las emociones son motivaciones para la acción. Es evidente que emociones y acciones se encuentran estrechamente relacionadas. Por ejemplo, “la ira genera un deseo de represalia; el amor da lugar a deseos de proteger y de estar con el objeto amado” (Nussbaum, 2008: 162). Sin embargo, no hay garantía de que una emoción origine un curso definido de acción, porque, a veces la acción del objeto de la emoción no guarda relación con el sujeto que la sufre. Por ejemplo, la muerte de un ser querido, no puede determinar un plan de acción para continuar estando a su lado.

Según Rawls “hay una emoción moral cuando la explicación que la persona da de su experiencia invoca un concepto moral y sus principios asociados” (2003: 435). Para Rawls una emoción egoísta es la que el sujeto que la padece solicita compasión, pero no se encuentran razones hagan que se vinculen sus intereses a los

de los otros en el mismo nivel de reconocimiento, en este caso, no se considera que sea una emoción moral. Por su parte Olbeth Hansberg señala que las emociones morales son un grupo de emociones “que pueden considerarse como morales porque requieren de un conjunto complejo de conceptos, creencias y deseos relacionados con la moralidad” (1996: 115).

La perspectiva de Nussbaum se puede ubicar inicialmente en esta perspectiva. No obstante, esta mirada de las emociones morales puede resultar demasiado racional. El énfasis que se destaca en esta autora, tiene su origen en la pregunta –mencionada en los antecedentes– por cuál es el mundo que se desea vivir. Esta pregunta origina otras preguntas como: ¿qué justifica vivir la vida? ¿Cómo he de vivir una vida digna? ¿Cómo aprender a vivir? ¿Cómo vivir la vida con otros que tienen formas distintas de concebir lo que es una vida que consideran vale la pena vivir? ¿Sobre qué vale la pena interesarse? (Nussbaum, 2008: 177).

Las respuestas a estas preguntas están acompañadas de la constatación de que tenemos emociones, y que ellas juegan un papel importante en nuestras vidas. No sólo porque convocan a un ejercicio reflexivo acerca del objeto que las produce y para decirnos cómo actuar bien¹⁵, sino que hay emociones que generan un sentimiento de vínculo con los otros, estos dos aspectos las hacen emociones morales; pero igualmente, también hay emociones que no son favorables toda vez que impiden el interés por los demás (¿emociones antimorales?). La intensidad emocional está directamente relacionada con la manera como nos afecta, con lo que consideramos valioso en nuestro esquema de fines y objetivos. Es decir, las emociones son reacciones de alegría y dolor, en relación con lo que se considera que se desea vivir una vida que vale la pena ser vivida. En esta medida, las

¹⁵ Como se demostrará más adelante, las emociones tienen un componente cognitivo y evaluador de la realidad.

emociones son objeto de deliberación para la construcción del pensamiento ético. La deliberación intersubjetiva sin renuncia a lo que un sujeto valora, indica la naturaleza moral de las emociones.

En el camino de la delimitación del objeto de estudio, es importante retomar la crítica que se hace a las emociones y que Nussbaum recoge en su texto *Justicia poética* (1997). Allí describe cuatro objeciones que se le presentan a las emociones: la primera sostiene que las emociones son irracionales en sentido normativo y son inadecuadas para la deliberación pública. Se considera que las emociones son reacciones ciegas desligadas totalmente de la razón.

La segunda objeción se relaciona con la descripción de las emociones como respuestas a la vulnerabilidad del género humano. En este sentido, las emociones son expresión de la ausencia de control, por lo que generan inestabilidad. Desde esta perspectiva se propone recurrir a la razón como expresión autosuficiente, desde la que se puede garantizar seguridad para lograr una vida virtuosa.

La tercera objeción ubica a las emociones en la vida privada, pero les niega cualquier participación en la vida pública. Las emociones como orientaciones del obrar humano, quedan excluidas de cualquier opción por ampliar la esfera en la que se desenvuelve el yo en la vida privada.

La cuarta objeción hace referencia a que las emociones se interesan “demasiado por los particulares y demasiado poco en las unidades sociales más grandes, como las clases” (Nussbaum, 1997: 92). Esta objeción se relaciona con la anterior, sostiene que las emociones al no alcanzar a jugar un rol en la identificación con las clases sociales, carecen de valor. En este sentido, no juegan un rol en la dimensión política.

A continuación se responderá a estas objeciones, aunque en la exposición no se sigue el orden en el que han sido presentadas. En primer lugar se describe a qué se hace referencia con que las emociones son cognitivas y evaluadoras; Posteriormente se describen los contenidos cognitivos de la compasión, la repugnancia, la vergüenza y la humillación; finalmente, se presenta una reflexión sobre las emociones morales en el contexto de la ética ciudadana.

3.2 Las emociones son una forma de conocimiento y de evaluar la realidad

Como se ha venido sosteniendo, el enfoque para la comprensión de las emociones morales que aquí se asume es el desarrollado por Nussbaum (2008), quien describe a las emociones como manifestaciones humanas que tienen un carácter cognitivo-evaluador, porque en ellas se encuentran las siguientes características:

1. Tienen un objeto. Las emociones siempre van dirigidas a alguien. Nunca se dan en abstracto. Tenemos afecto por alguien, un humano o un ser no humano, y este se convierte en objeto de nuestro sentimiento. Las emociones tienen una intencionalidad, van dirigidas hacia alguien que consideramos importante. En la vida diaria tenemos situaciones de deseo y frustración, como dejar de comer un helado, no poder ver un capítulo de una serie de televisión, que normalmente, no debería llevarnos a expresarnos de manera emocional. Las emociones son una manera de percibir: “el modo en que veo una persona es inherente a la naturaleza de mi emoción.” (Nussbaum, 1997: 94). El sentimiento que acompaña nuestras emociones es intenso. No es el mismo sentimiento de pesar el que vivimos por la muerte de numerosas personas ocasionada por un tsunami en Japón, que por la muerte de un ser querido y cercano a nuestra vida. Esta última, adquiere una

importancia significativa que hace que tengamos un sentimiento de pesar profundo, y nos llenemos de recuerdos de lo valiosa que era esa persona en nuestra vida.

2. Están relacionadas con creencias¹⁶. Las emociones no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociadas a creencias. Un ejemplo lo encontramos en el relato de un estudiante siente repugnancia por una de sus compañeras quien según él y el grupo al que pertenecen, tiene un rostro no muy agradable y por el cual es rechazada. La historia continua con la descripción de repugnancia que sintió un día que trabajaron juntos y la cercanía los llevó a que tuvieran un contacto físico, que el considero como de asco. La experiencia de repugnancia en está ligada a la creencia de que al tocar su cuerpo con el de la compañera, ésta lo va a contaminar con la fealdad. Sin esta creencia mágica de contaminación no existe en este caso la emoción de repugnancia.

Nussbaum indica que las emociones sin creencias no son emociones; cualquier excitación o estímulo sin referencia a las creencias podría explicarse con ayuda de la bioquímica y la neurología. Se siente miedo, porque se tiene la creencia de que algo inevitablemente malo va a suceder; se tiene el sentimiento de esperanza porque se cree que algo bueno e importante va a cambiar positivamente. Lo propio de las emociones es que en ellas está inmersa una serie de ideas que de diferentes maneras y provenientes de distintos orígenes (traumas en los primeros años; procesos de socialización en la institución educativa, en el barrio, o, actualmente,

¹⁶Las emociones al ser reacciones espontáneas, llevan implícitas creencias que son opiniones a través de las cuales un sujeto fija su posición frente a un asunto o situación que enfrenta. En este caso, en el grupo de lo que aquí se establece como creencias están incluidas tanto la opinión y el sentido común, como el saber científico, filosófico o estético. En cualquier caso, las creencias son un saber, no decantado a través de un ejercicio reflexivo, pero expresan una visión de mundo.

en las redes sociales que circulan en el ciberespacio) se han ido introduciendo en la historia personal.

La experiencia de agresión ocasionada por un perro, puede llevar a algunas personas a creer a lo largo de toda la vida, que estos animales son peligrosos y por lo tanto se les debe temer. En el contacto cotidiano con los padres, se van asimilando creencias que van determinando la producción de diversas emociones: temor, rabia, resentimiento, indignación, afecto, esperanza. Es posible que desde los primeros años, una madre haga creer a sus hijos que las personas de una religión distinta a la nuestra, no son morales, y que su comportamiento puede estar guiado por fuerzas negativas y externas al hombre. Para Nussbaum, las emociones son pautas de socialización que se internalizan desde la primera infancia. Igualmente, puede haber un hogar donde se transmita a los hijos la creencia de que las plantas son seres vivos que tienen algún tipo de comunicación y por lo tanto podemos interactuar con ellas; es muy probable entonces que estos niños o niñas establezcan un tipo de relación con las plantas y con los seres vivos, en general, caracterizado por un altísimo cuidado y respeto.

La construcción social de la realidad está muy determinada por el tipo de creencias que se van conformando; ellas son formas de concebir las relaciones humanas de una manera subjetiva y social. Por ejemplo, en la historia de nuestro país hay creencias relacionadas con lo que significa ser hombre, mujer, pertenecer a una determinada clase social, creencias que determinan, de manera significativa, que los conflictos propios de la interacción cotidiana, adquieran una especial intensidad, desafortunadamente muchas veces resolviéndose de forma violenta. Un ejemplo de ello lo encontramos en las creencias de la cultura “machista” que le piden al hombre reaccionar de manera inflexible, llegando a la agresión física e incluso al exterminio cuando las situaciones llevan a que la mujer, que considera de su propiedad, expresa deseos o actúa de forma opuesta a expectativas del hombre.

El origen de las emociones y de las creencias se puede localizar en los contextos históricos, sociales y familiares. Ellas no tienen una “esencia” ni han perdurado desde siempre. Son móviles, contingentes, ubicuas y culturales¹⁷. Por tanto, convoca pensarlas, develar los prejuicios que envuelven las emociones. Por ejemplo, frente a una creencia que acerca de los ciudadanos afro-descendientes como seres peligrosos, un proceso reflexivo podría llevarnos a identificar lo errónea de esa afirmación. No obstante, no basta comprender una creencia para transformarla o suprimirla de manera fácil. Es posible que tengamos una clara conciencia de que nuestras creencias están equivocadas, asumamos que debemos pensar de otro modo, pero a pesar de ello, la emoción que nos produce una determinada situación, continúe siendo la misma. Este puede ser el caso que explique por qué una creencia racista a pesar de haber sido tan identificada histórica, ética, política y jurídicamente, ésta perdura en el tiempo más de lo que podríamos pensar. Nussbaum previene: “[...] las creencias aprendidas durante los primeros años de vida se convierten en hábitos profundos y desaprenderlas requiere un esfuerzo paciente de atención y auto transformación” (2006: 50). Siguiendo a Aristóteles, es necesario decir que las emociones son innatas, pero las creencias que las acompañan son aprendidas y por lo tanto educables. Como se expone en el

¹⁷En distintos pasajes Nussbaum describe que la localización cultural puede ayudar a comprender las emociones: “El reconocimiento de la “constricción social” conlleva la admisión de que nuestras emociones están compuestas por elementos que nosotros no hemos hecho” (2008, p. 202). Esta afirmación deja abierta las posibilidades a la educación de las emociones. No obstante, también hay que señalar que no son sólo los aspectos culturales los que determinan la reacción emocional, influye nuestra naturaleza animal: “pero algunos temores específicos también son ubicuos y están determinados por nuestra herencia animal: el miedo a las serpientes, por ejemplo, parece ser innato y basarse en esquemas mentales dotados de significación adaptativa” (Nussbaum, 2008: 180). Si bien ésta no es una emoción moral, es interesante no perder de vista el referente biológico, como lo describe la investigación en neurociencias (véase la sección de antecedentes, lo relacionado con el aporte a este trabajo proveniente de Adela Cortina)

último aparte de este marco teórico, educar las emociones contribuye a la construcción del lazo social.

3. Son evaluadoras. Cuando sufrimos una emoción estamos mostrando una manera de concebir el mundo. Muchas veces en medio de un apasionamiento, caemos en la defensa ciega de nuestros juicios toda vez que consideramos que nuestra opinión, *no es una simple opinión*, es mi verdad de cómo son las cosas, si son buenas, malas, benéficas o perjudiciales¹⁸. Con las emociones hacemos juicios, que como se mencionó anteriormente no son de tipo argumentativo:

El juicio que produce la emoción no es una proposición sino un reconocimiento, con lo más profundo del propio ser, de que o cual es el caso. Un reconocimiento de la tremenda importancia de algo que queda fuera de mi control, algo que se puede calificar de excesivo pues transgrede los límites presentes en la recta razón para nuestra relación con las cosas externas. Es un juicio inmediato, reciente (Nussbaum, 2003: 472).

Ese algo que transgrede los límites de nuestra razón es lo que nos indica que el asunto en cuestión es de suma importancia para nosotros, es de tal magnitud que tiene que ver, en últimas, con nuestros objetivos y logros. Nussbaum señala que estas valoraciones corresponden a juicios eudaimonistas¹⁹ que están relacionados

¹⁸Por ejemplo, cuando no se tiene el control de las emociones, es posible que ante una situación de indignidad causada por el maltrato a una tercera persona, la reacción de ira y compasión se transformen en una respuesta violenta de destrucción al agresor.

¹⁹Este concepto griego que es conocido especialmente a través de Aristóteles, y que ha sido traducido por felicidad, es decir que el fin de las acciones de los seres humanos es su realización en la vida buena, y con ello la felicidad, no corresponde realmente al dimensión del filósofo estagirita, toda vez que la felicidad queda reducida a un estado psicológico al que se llega, y en este sentido es

con la pregunta por la forma de vivir una vida plena. La respuesta a esta pregunta, describe los objetivos y logros, la concepción de vida buena que tiene un sujeto. La respuesta indica la manera como un sujeto concibe que vale la pena vivir plenamente. Es un juicio en el que el agente incluye todo aquello que tiene un valor intrínseco: todo tipo de acciones, relaciones y personas. Pero al mismo tiempo “insisten en la importancia real de su objeto, pero también representan el compromiso de la persona con el objeto en tanto que es parte de su esquema de fines” (Nussbaum, 2008: 55). El juicio eudaimonista es una valoración relacionada con el florecimiento humano. Si las emociones son formas de concebir la realidad, la intensidad emocional indica su valoración. Situaciones que no generan emociones indican una baja o nula valoración, evidencian que el agente no logra conferirle de importancia, toda vez que la situación no está incluida en el esquema de fines y logros. Pero aquellas situaciones que sí afectan al agente, aquellas que él considera injustas, desatan una fuerte intensidad emocional, que son un indicador de su esquema de valoración.

La eudaimonía es una emoción sesgada, no neutral, pero tampoco instrumental, si por esto se entiende en este caso, que es una emoción egoísta, en la que las emociones sólo afectan a los objetivos propios en la medida en la que no logra su satisfacción. Según Nussbaum, la eudaimonía hace referencia “no sólo a las acciones virtuosas, sino también aquellas relaciones recíprocas tanto personales

como una finalidad que niega el movimiento: Para los griegos significaba algo parecido a ‘el vivir una vida buena para un ser humano’; o como ha señalado un autor reciente (John Cooper), ‘florecimiento humano’. Aristóteles nos dice que, en el discurso ordinario, el término equivale a ‘vivir y actuar bien’. Para la mayoría de los griegos, eudaimonía es algo esencialmente activo, con relación a lo cual los comportamientos dignos de elogio no son sólo medios, sino partes constitutivas (Nussbaum, 2004:33)

como cívicas, de amistad y de amor, en las que se ama y se beneficia al objeto por sí mismo (Nussbaum, 2008: 55).

La eudaímonía es un juicio que surge de reconocerse en la vulnerabilidad del otro, pero no sólo para evidenciar que se puede tener una vivencia parecida, sino para constatar que la reciprocidad tiene que ver con que se evalúa la alegría o la miseria del otro, con relación a los propios objetivos, lo que resulta un sentimiento sincero de preocupación por los demás.

3.3 Contenido cognitivo de la compasión, la repugnancia, la vergüenza y la humillación

Tal como ya se describió, Nussbaum demuestra que las emociones morales son cognitivas y evaluadoras, y sostiene que con el término cognitiva “no quiero expresar nada más que relativa a la recepción y al procesamiento de la información”. No deseo sugerir la presencia de cálculo elaborado o cómputo, ni siquiera de autoconciencia reflexiva” (Nussbaum, 2008:45). A continuación se expone el contenido cognitivo de cuatro emociones morales, cuya dinámica en la cartografía moral de los sujetos, orienta el interés proclive hacia los demás como en el caso de la compasión, o, por el contrario, se torna en un obstáculo para participar y construir lazos para vivir en comunidad. La reflexión sobre estas emociones morales es de especial importancia para comprender la convivencia escolar, al mismo tiempo que las implicaciones que tiene para su participación en la vida ciudadana.

3.3.1 La compasión

Compasión significa acompañar en la pasión. Esta condición de estar ligada al acompañamiento del otro, hace que sea una emoción cuya estructura sea el

vínculo con el otro y por lo tanto de repercusión en la vida social. Sin embargo, es una pasión ambigua (Arteta, 1996). Una de las críticas que se le hace a la compasión, subraya que ella se jerarquiza y por lo tanto excluye. Al observar el sufrimiento del otro, puede nacer en un sujeto un sentimiento de lástima por las circunstancias que padece aquel, por sus debilidades, lo que hace que se ponga en una posición de superioridad y se atente contra su dignidad.

Otra de las críticas sobre la compasión, es aquella que la describe como una emoción altruista, ahora bien, el cuestionamiento está en que el altruismo es un “egoísmo encubierto” que produce satisfacción en el que compadece. En esta ronda de críticas, finalmente, se señala que se es compasivo por temor: “[...] lo que en el fondo, lo que se quiere es que nadie le cause daño” (Villar, 2008:54); ante el miedo que se siente frente a los demás, la respuesta a un posible ataque es la amabilidad y la deferencia.

No obstante las críticas señaladas, la compasión es una emoción con vocación hacia la alteridad. Martha Nussbaum sostiene que la compasión tiene tres elementos cognitivos: la gravedad, el inmerecimiento, las posibilidades parecidas.

La gravedad consiste en afirmar que “[...] la compasión es una creencia o una evaluación según el cual el sufrimiento es grave, no trivial.” (Nussbaum, 2008: 345). Es un sentimiento mediante el cual el yo se extiende a comprender el sufrimiento del otro²⁰, y en nuestra evaluación comprendemos que lo que le está pasando a otro es muy serio. Es el juicio de un espectador que puede analizar la gravedad del infortunio que está viviendo a otra persona y que está atentando contra su florecimiento humano.

²⁰Esto es contrario a la situación que produce el asco, cuya emoción busca una delimitación del yo, para no ser contaminado.

El segundo elemento cognitivo es la creencia de que la persona no merece ese sufrimiento. Este elemento está ligado a la reflexión que nace de un sentimiento de injusticia que vive una persona considerada como buena. Igualmente, a los acontecimientos fortuitos que no se pueden controlar, “a la mala suerte”, y en general a hechos de los cuales una persona no es responsable. Pero, igualmente, puede producirse esta emoción como respuesta a la desgracia que sufre una persona por su propia negligencia o por las decisiones tomadas a partir de su carácter. En este caso, lo que se considera es que las consecuencias son desproporcionadas, es decir, la magnitud no es proporcional a la acción cometida. En la compasión hay una evaluación en la que se establece responsabilidad y culpa (Nussbaum, 2008: 354).

El tercer elemento cognitivo es la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento. Esta idea es de Aristóteles, y es necesario precisarla. En efecto, es importante pensar que las debilidades o los sufrimientos de otro pueden ser parecidas a las míos. No obstante, el juicio de las posibilidades parecidas genera un cuestionamiento sobre el alcance de este sentimiento. Inicialmente, sufrimos el padecimiento de un ser que tiene formas de vida parecidas a la nuestra y limitarnos a ello, lo que puede explicar las razones por las cuales no nos solidarizamos con personas o seres que no hacen parte o no están cerca de nuestra forma de ser. Esto puede ocasionar juicios excluyentes hacia los menos favorecidos económica y culturalmente, a los discapacitados, a las mujeres, a los afro descendientes y a los animales no humanos.

Otro concepto que puede precisarse en estos momentos es la empatía que consiste en la reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona. Pero este concepto a secas, puede implicar que se esté en capacidad de colocarse “en los zapatos de la otra persona” y no sentir el padecimiento que está sufriendo. Esta

puede ser la actitud del político retórico, del torturador, y en general la de las personas que hacen lo que Jürgen Habermas denomina acción estratégica aplicada a la interacción humana, en la que se coordinan medios y fines, pero el otro es sólo un medio, no un fin (Kant).

La reconstrucción imaginativa de la empatía, a diferencia de la compasión, no tiene en cuenta si la otra persona está viviendo una experiencia “[...] triste o feliz, placentera o dolorosa, o indiferente, y ya sea que el sujeto que imagine piense que la situación de la persona es buena, mala o ni una ni la otra” (Nussbaum, 2008: 340). Esta puede ser la actitud de un jurado. Se intenta conocer la situación del otro, pero es indispensable tomar distancia de ella. La empatía es fiable y moralmente neutra.

El juicio de las posibilidades parecidas y la empatía son herramientas para el desarrollo de la emoción de la compasión. No obstante, la compasión implica la creencia de que otra persona está padeciendo algo muy grave, hay una evaluación particular sobre este hecho y se produce un sufrimiento como espectador.

Pero la compasión para Nussbaum, no es una emoción exclusivamente ligada al sufrimiento²¹, sino al juicio eudaimonista, es decir, que es una emoción en la que la realización de los proyectos y objetivos personales están

²¹ Para algunos pensadores, la vulnerabilidad se da en la aceptación de que somos seres finitos, que podemos estar seguros que inevitablemente vamos a morir. Reconocer la muerte, nos lleva a asumir el problema central de la existencia, que según Camus, en el *Mito de Sísifo*, consiste en saber si la vida vale la pena vivirse (1983). Para diversas posturas filosóficas, las respuestas que argumentan la existencia de un sentido no son sino disculpas, fruto de un temor a aceptar que somos seres arrojados al mundo sin poder contar con nuestra opción²¹. Pero, además, no sólo somos finitos sino seres llenos de deseos, que no se pueden satisfacer. La vulnerabilidad tiene que ver con la identificación con el sufrimiento propio y el del otro (Arteta, 1996; Mèlich, 2005).

comprometidos con el bienestar de todos los seres humanos. Es una emoción que contribuye a fortalecer la vida en comunidad.

3.3.2 La repugnancia

El término repugnancia está asociado a dar asco, revolver el estómago, producir náuseas, aversión, repulsión; es una manifestación de alguien que puede indicar que es capaz de acciones inmorales. Según Nussbaum²², en la repugnancia existen dos leyes: contaminación y similitud.

La contaminación: la repugnancia está ligada a la idea de que una sustancia puede infectar el cuerpo humano, y, por lo tanto, se debe evitar el contacto con ella. Son objetos de repugnancia una gran variedad de elementos, especialmente de origen animal, aunque hay personas que sienten repugnancia hacia los hongos, por ejemplo. Algunas de las propiedades que hacen que surja la repugnancia son lo sucio, lo pegajoso, la descomposición de sustancias orgánicas de origen animal.

La similitud: Nussbaum la describe de la siguiente manera: “[...] si dos cosas son similares, se considera que la acción que se realiza sobre una afecta la otra” (2008: 238). En este sentido, esta ley afecta la perspectiva de convivencia

²²Las ideas que siguen a continuación tienen como referencia el texto de Martha Nussbaum *El ocultamiento de lo humano*. En este texto se discute el papel que juegan las emociones en el derecho, se trata de encontrar argumentos que justifiquen atenuar un crimen debido al comportamiento emocional. El análisis se centra en la ira, la indignación, la repugnancia y la vergüenza; allí demuestra que estas dos últimas emociones “son proclives a ser distorsionadas normativamente, y por lo tanto no son confiables como guías para la práctica pública, debido a aspectos de su estructura interna específica (2006: 26).

pues la situación que vive una persona, por ejemplo, un discapacitado, puede generar repulsión en otra, al sentir que esa condición se le puede transmitir.

La repugnancia es una emoción no confiable normativamente, que genera jerarquía y exclusión. Al sentir repugnancia por otro ser humano o por un grupo social determinado, existe la actitud de rechazo, de considerar que el otro es un ser a quien se le atribuye efectos contaminantes en el sujeto que lo sufre, y, por lo tanto, no debe estar cerca. En el caso de repugnancia hacia personas con discapacidad, Nussbaum señala que se pueden dar actitudes de condescendencia, es decir, soportar al otro por amabilidad. La repugnancia puede llegar a ser una emoción extremadamente dañina, pues en un estado de degradación, pueden surgir sentimientos de aniquilación del otro, de no considerarlo digno de la condición humana, y, por lo tanto, la necesidad de hacerlo desaparecer.

La repugnancia está alimentada de “imágenes mágicas de contaminación”; la extensión que produce la contaminación y la similitud, están ligadas al rechazo frente a la naturaleza animal y sus productos, de ahí la necesidad de alejarse de cualquier de contacto con ellos.

Finalmente, la repugnancia es una manera de no reconocer nuestra condición de seres mortales, cuyos cuerpos sufren y sufrirán descomposición como toda partícula orgánica. Las enfermedades y el envejecimiento natural recuerdan que el cuerpo –tan contemplado en una sociedad de consumo– independiente de la condición social, económica o racial, está condenado a descomponerse. La repugnancia gira en torno al deseo de ser un tipo que no se es: no animal e inmortal.

Para algunos, la repugnancia es un símbolo de progreso: “[...] tanto más cosas resulten repugnantes en una sociedad, tanto más avanzada.” (Nussbaum,

2006: 106). Esta autora recuerda el análisis de Freud en *Tótem y tabú*, donde se señala las implicaciones de “la nariz en alto” que significó el distanciamiento del hombre del suelo, y, por lo tanto, una disminución del sentido del olfato.

Es complejo sostener que se debe anular la repugnancia. Esta emoción puede ayudar a proteger del contagio de sustancias contaminantes. No obstante, hay un componente imaginativo de contaminación.

Nussbaum (2008, 2010) describe la dinámica en la que se construyen la repugnancia y la vergüenza, surgen con el placer y el narcisismo en el recién nacido. A medida que el niño se va desarrollando y va adquiriendo conciencia de no controlar los desechos de su cuerpo, se van generando en él sentimientos de vergüenza y ansiedad, que manifiesta en su intento por dominar a los padres (Nussbaum, 2008). Desde la primera infancia se le está enseñando al niño que hay sustancias como las heces, que no se deben tocar y menos ingerir, pues se puede caer en enfermo. Los padres transmiten estas enseñanzas no sólo con las palabras sino especialmente con los gestos que indican escándalo. Esta evidencia de su condición de vulnerabilidad y de animalidad, la pretende superar proyectando la repugnancia hacia los demás. Es en los otros en los que hay que temer la posibilidad de la contaminación.

En buena parte de los procesos de socialización (padres, escuela) se va transmitiendo la idea de limitar el contacto con otros seres humanos y no humanos, por lo que allí se va proyectando la idea de contaminación. Normalmente, son los excluidos por razones étnicas, económicas o por su orientación sexual. La repugnancia es una emoción poco confiable. Llega de sorpresa, imputándole propiedades de contaminación a los semejantes, y en general a todos los seres vivos: a todos los otros se les puede declarar objetos de contaminación, es una proximidad que produce fastidio y que no se desea, es ofensiva.

No es una emoción que pueda regularse como la culpa; Nussbaum las contrasta de manera interesante. La culpa es una emoción que va dirigida contra el sujeto que produce una acción con el deseo de hacer daño o cuando se viola la ley, y termina provocando un sentimiento de ira contra sí mismo; la persona que siente culpa reconoce que el otro tiene derechos, o que al infringir la ley se atenta contra los derechos de los demás, por lo que surge el deseo de llevar a cabo alguna acción de reparación.

En cambio la repugnancia no regula nada en el sujeto que la siente, pues no hace parte de ella la eudaimonía, es decir, no puede vincularse a la reflexión sobre los objetivos y proyectos de los otros. La repugnancia en la que se establece un límite al otro, simplemente lleva a la exclusión y a la jerarquización; en ese sentido “[...] una nación realmente civilizada debe hacer un gran esfuerzo para contrarrestar la fuerza de la repugnancia como obstáculo frente a la plena igualdad y el respeto mutuo de todos sus ciudadanos” (Nussbaum, 2006: 145).

3.3.3 La vergüenza

La vergüenza es una emoción que surge al exponerse delante de otro y creer que no se es digno de confianza. La vergüenza está vinculada a la autoestima, al respeto y aprecio de sí mismo. Cuando no se cumplen las expectativas de lo que se consideran virtudes propias, se siente vergüenza.

Según Nussbaum (2006) este sentimiento se origina en la primera infancia, concretamente en los primeros meses en los que el nuevo ser viene de estar en un estado placentero y es arrojado a un mundo que tiene unas condiciones no elegidas por él. El recién nacido comienza a vivir una serie de sentimientos contradictorios que surgen como fruto de situaciones de placer y de displacer. Por un lado, siente que es un ser omnipotente que tiene al alcance una gratificación en el amor que le

expresa la madre, y en esa medida también experimenta un sentimiento de ira cuando ésta no satisface sus demandas. El amor materno le genera un sentimiento de omnipotencia y narcisismo, y la restricción y el aplazamiento de éste, le provocan sentimientos de ira y de frustración. Como Nussbaum propone, hay varias tipos de vergüenzas, pero la más primitiva es la de la derrota narcisista.

La vergüenza es una emoción dolorosa ligada a la incapacidad de ser perfectos, es un temor a que otros vean las vulnerabilidades, por ello esta emoción mueve al ocultamiento. Para Rawls, “[...] la vergüenza implica una conexión especialmente íntima con nuestra persona y con aquellas de quienes dependemos para confirmar el sentimiento de nuestro propio valor” (2003: 401).

La vergüenza es un ataque a la estima propia, no obstante, esta afirmación tiene sus matices, toda vez que se siente vergüenza porque se tiene una alta autoimagen. Este sentimiento de autoestima, en exceso y a largo plazo, puede llevar a una situación vergonzante, llevarnos a la incapacidad para recuperar el respeto de sí mismo; en este sentido puede volverse en algo paralizante para el individuo que la siente.

Las creencias que la acompañan son ideas para evitar la vergüenza si se tiene comportamientos socialmente adecuados, si se cumple con los estándares de excelencia; en estos marcos de referencia hay un profundo deseo de no separarse de lo aceptado como normal.

Las emociones son ambivalentes, y la vergüenza no es la excepción. Tiene un lado positivo en el efecto de coerción. Como lo advierte Aristóteles, la vergüenza evita la diversidad de faltas. La necesidad de no aparecer como un sinvergüenza, como una persona indiferente a los comportamientos que socialmente se consideran virtuosos. Esta emoción obliga a cumplir normas. En este sentido

puede cumplir una función social ya que orienta la acción humana hacia buenos ideales, o al menos, hacia comportamientos guiados según las reglas que impone la legalidad. El incumplimiento de normas que se han interiorizado, puede llevar a sentir vergüenza (Rawls, 2003).

El lado negativo tiene que ver cuando la vergüenza impone una costumbre social en la que niega la diferencia; y es una emoción especialmente no confiable cuando la costumbre es el criterio para la elaboración de las leyes²³, o cuando es el grupo quien impone la costumbre: “los actos de las masas se caracterizan por su desvergüenza. El individuo de una masa es capaz de hacer mil cosas que si se le propusieran en la soledad levantarían en él indomables resistencias” (citado por Vergara, 2009:39). La vergüenza resulta negativa cuando la imposición de las mayorías reprime el cumplimiento de las expectativas y de los proyectos que tienen los individuos; cuando impiden su florecimiento.

3.3.4 La humillación

El lado activo de la vergüenza es la humillación, toda vez que ésta consiste en la acción intencionada para avergonzar a alguien, para tratarlo como no digno. Si la vergüenza es un sentimiento que afecta al Yo, la humillación es una acción que afecta el sentimiento del otro. Martha Nussbaum sostiene: “al avergonzar a los otros, las personas a menudo proyectan sobre los individuos y los grupos vulnerables la exigencia de ocultar algo de sí mismos que provoca vergüenza en quien avergüenza.” (2003: 340). Esto puede ayudar a explicar algunos casos de homofobia. Con la humillación se pretende jerarquizar, ubicar al otro como un ser

²³ En la última parte de este apartado se explica y amplía la reflexión sobre las posibilidades normativas de las emociones.

que tiene que estar en una condición de inferioridad, y en casos extremos de declararlo como no merecedor de existir.

Una manifestación de la degradación de la humillación es el estigma, que consiste en marcar a alguien, despojarlo de su dignidad, degradarlo de manera permanente, convertirlo en un ser subordinado, de marcarlo, de hacer un esfuerzo por rotularlo públicamente como un ser que no cumple los estándares de excelencia establecidos en un grupo o en una comunidad,

Aquí es conveniente retomar las tres formas de humillación descritas por Honneth²⁴. La primera de ellas es la que atenta contra la integridad corporal que hace que una persona no pueda disponer libremente de su movilidad. Formas de humillación corporal son la tortura y la agresión física, pero lo específico “lo constituye no el dolor corporal, sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebató sensible de la realidad” (Honneth, 1997: 161). Este filósofo precisa que el menosprecio trae como consecuencia una “[...] pérdida de la confianza en sí mismo y en el mundo que se extiende hasta las capas corporales del trato práctico con otros sujetos” (Honneth, 1997: 162).

Una segunda forma de humillación consiste en la exclusión que sufre un sujeto debido a la pérdida de determinados derechos, por lo que no se le considera igual que a los demás miembros de la sociedad. Lo específico “[...] no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso” (Honneth, 1997:163). Esto implica la pérdida del

²⁴Desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento Honneth (1997) describe las distintas formas de menosprecio.

respeto de sí, que lleva al sujeto a considerarse como no legítimo para emitir juicios morales.

La tercera forma de humillación descrita por Honneth, consiste en la desvalorización de formas de vida singular o grupal. Este tipo de menosprecio se caracteriza por negar los valores que unas personas dan a su forma de ser y por medio de las cuales encuentran justificación a su autorrealización. Son formas de atentar contra el honor y la dignidad de una persona lo que las lleva a sentir que la sociedad no valora sus capacidades y trae como “[...] consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que dentro de la comunidad se le atribuye una significación positiva” (Honneth, 1997: 164).

En el contexto escolar se observan otros tipos de humillación, que surgen de las diferencias en las capacidades personales para enfrentar los retos académicos. En algunas ocasiones, este menosprecio es generado por padres de familia, profesores y, en menor proporción, por los compañeros de estudio. Este tipo de menosprecio se manifiesta en la comparación de los resultados académicos que obtiene un estudiante frente a otro o al grupo al que se pertenece; allí se trata de avergonzar a una persona por no ser capaz, por no estar a la altura de los demás. Igualmente, existe la humillación por las diferencias económicas. En ciertos ambientes, el menosprecio se da por la incapacidad, que se evidencia en algunos estudiantes, de estar a la altura de otros para comprar útiles escolares, objetos de consumo, formas de vestir, lo mismo que poder asistir a ciertos ambientes o pertenecer a determinados grupos sociales. El menosprecio conduce a la jerarquización de aquellas personas que no tienen los recursos para la adquisición de bienes y para participar en ciertos ámbitos sociales. Estas formas de menosprecio atentan contra la autoestima de las personas.

El análisis hecho por Nussbaum muestra que las emociones tienen una estructura interna que las hace cognitivas, evaluadoras, y, en ellas, como en el caso de la compasión y la indignación, se emiten juicios eudaimonistas con los que se expresan los objetivos y los proyectos que tiene un sujeto. La compasión al ser un sentimiento que implica salir de sí, es confiable y social por excelencia. La repugnancia, al ser una emoción en la que existe la idea de protegerse de la contaminación que le produce el otro, es una delimitación del yo, y por lo tanto es asocial.

3.4 Las emociones morales en el contexto de la ética ciudadana

Una de las tesis centrales de la presente investigación y de acuerdo con Martha Nussbaum, es que las emociones tienen un papel limitado pero importante en la deliberación ética y política, y por lo tanto repercuten en la vida ciudadana. A continuación se exponen las principales ideas que justifican la anterior afirmación.

Primero. La ética se la entiende aquí como pensamiento práctico, con esto se quiere decir que es pensamiento sobre la forma que un sujeto elige vivir y la justifica. El hombre es un ser ético porque ineludiblemente sale a su encuentro otro ser humano, sea hombre o mujer, y en situación de libertad, establece relaciones afectivas, económicas, políticas y/o estéticas. Por esta condición, es necesario pensar lo que está sintiendo el otro, y dar la respuesta adecuada cuando éste lo interpele. La relación con el otro solicita conocerse a sí mismo, y en esa medida, conocer al otro. La naturaleza del hombre es ser de relaciones, relaciones en las que se construyen formas de vida.

Si bien uno de los logros más significativos de Occidente es la razón, ésta ha sido cuestionada por su visión autosuficiente y excluyente. La obligación de obrar de acuerdo a los dictados de la razón, la autonomía entendida como la capacidad de

governarse y entender las razones del otro, de entrar en un juego de justificaciones, son necesarias pero insuficientes para explicar las relaciones públicas y privadas. Si somos las decisiones que tomamos, éstas están más orientadas por la emoción que por la razón, pues como lo señala Mèlich: “[...] somos más el resultado de nuestras pasiones que de nuestras acciones [...]” (2005: 14).

El hombre no solamente es razón sino que es también emoción, y este equilibrio fue planteado por Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, donde propone mantener viva esta relación, al considerar que pensamiento y emoción son cualidades que hacen parte del género humano y no existe un privilegio de una sobre la otra, al contrario, lo que hay es una integración necesaria; igual sostiene Nussbaum, la “[...] emoción puede jugar un papel cognitivo, y la cognición si ha de estar informada apropiadamente, debe sacar conclusiones del trabajo de los elementos emotivos” (1995:135). Ésta es una consecuencia del carácter cognitivo-evaluador descrito anteriormente: las emociones producen juicios, que un buen ejercicio de pensamiento puede comprender.

Segundo. Los límites de las normas generales y de los acuerdos motivados racionalmente. La complejidad a la que se enfrenta el género humano en cada situación concreta, dificulta la elección correcta. En este sentido, Nussbaum, acorde con Aristóteles, no considera que haya reglas precisas para actuar, pues no existe un único bien que facilite la elección; los valores constitutivos de la vida buena son diversos e incommensurables, mutables e indeterminados. Para esta autora, cada situación inesperadamente puede transformarse, y presentar nuevos retos, lo que dificulta que la acción humana pueda orientarse exclusivamente bajo principios racionales previstos con anterioridad. Según lo anterior, la ética no puede ser un discurso compuesto por una serie de enunciados de carácter general, un discurso del cual pueden deducirse reglas precisas para actuar en realidades concretas. Las elecciones correctas requieren comprensión de las situaciones particulares, pues las

normas al pretender ser tan generales no logran ser lo suficientemente incluyentes, puesto que el ejercicio de deducir o de inferir a partir de principios universales, tiene limitaciones importantes para dar cuenta de los distintos atributos y de la complejidad de cada situación particular. En el hombre habitan pluralidad de fines y diversidad de capacidades, por lo que una ética universalista puede resultar, en muchas situaciones, excluyente.

Ante la indeterminación, la mutabilidad, la inconmensurabilidad y la falta de fijeza de lo que sucede en la vida cotidiana, actuar bien es complejo. La tensión entre lo que le puede suceder al género humano y la necesidad de tener herramientas normativas que le garanticen una salida exitosa para actuar bien en cada situación concreta, se resuelve con la distinción –que según Nussbaum se encuentra en el pensamiento de Aristóteles– entre lo general y lo universal. Lo general es una oposición a lo concreto, que cubre muchos casos. La regla universal se aplica a muchos casos de manera relevante, pero puede reconocer características que probablemente no se repiten. El criterio universal está más abierto a la comprensión de lo particular, y en este sentido es más incluyente. Los principios universales son resúmenes descriptivos de los buenos juicios sólo en la medida en la que describen concretamente la particularidad. De acuerdo con lo anterior, las normas universales pueden ser muy útiles, por ejemplo, ante situaciones imprevistas, en las que no hay tiempo para deliberar o en las que ya se ha ido decantando una buena experiencia para decidir cuál es la correcta (Nussbaum, 2004: 385).

El presente proyecto se identifica con la intuición de Aristóteles y Nussbaum, según la cual nuestro deseo de bien está ligado al bien de los demás. Pero ante las situaciones complejas que enfrenta cotidianamente un sujeto para actuar bien, hay que aceptar que no existe un único bien sino que éstos son múltiples, indeterminados y mutables. Los principios normativos deben ser

producto de una construcción a partir de la experiencia particular que han vivido unos sujetos, que Aristóteles describe como prudentes. El prudente no actúa siguiendo ciegamente las normas que le indican el tipo de acción que debe realizar en cada situación, el prudente es aquel que desarrolla una cualidad que llama percepción²⁵ y le permite obtener un conocimiento verdadero de las situaciones particulares que acontecen en la vida, a partir de deliberar y discernir. Como se anuncia al inicio de este apartado, no se trata de negar las normas universales sino de señalar sus límites, pues, indudablemente, los consensos sobre las decisiones para la convivencia son un gran logro de la humanidad. Las leyes y las normas creadas de manera pública son necesarias e importantes. Pero como lo sostiene Camps “la justicia la administran las instituciones políticas, no los individuos, impotentes ante las injusticias” (2011: 143).

De lo que se trata es que no haya incompatibilidad entre los principios universales y las decisiones particulares; que se respete lo diverso y donde la “[...] imaginación precisa leyes –fundamentales, disposiciones constitucionales– que en la medida de lo posible institucionalicen el igual valor de las personas” (Nussbaum, 1996: 167).

Tercero. Las posibilidades normativas de las emociones. En diversos ambientes no se considera que las emociones puedan ser objeto de deliberación intersubjetiva, y mucho menos que puedan jugar un papel jurídico y político, debido a que se consideran subjetivas, inestables y hacen parte de la vivencia privada²⁶. Nussbaum da un ejemplo que muestra que las emociones pueden ser

²⁵ Percepción entendida como distinta de la percepción física; una combinación entre pensamiento y emoción.

²⁶Victoria Camps nos advierte del riesgo de caer en situaciones extremas, pues ante el reduccionismo racional que ha caracterizado a la modernidad, podemos sucumbir en un

“confiables” y objeto de deliberación, y adicionalmente aportar a las decisiones en las ciencias jurídicas, donde las emociones son objeto de una amplia polémica: ¿hasta dónde deben ser válidas las emociones para considerarlas como criterios para atenuar la gravedad de un crimen? Esta cuestión adquiere mayor dimensión si nos ponemos en la posición de considerar a las emociones como manifestaciones irracionales. Nussbaum sostiene que hay una racionalidad en las emociones y que es necesario considerarlas normativamente, como se viene implementando en muchos casos. En su libro *El ocultamiento de lo humano* (2003) Nussbaum presenta dos casos jurídicos de Estados Unidos, uno, en el que una persona asesina a dos mujeres que se estaban besando en un parque y los argumentos dados por el criminal, para atenuar su falta, se centraban en describir que las mujeres le producían repugnancia. El otro caso trata de una mujer que asesina a su esposo, luego de ir a dejar a sus hijos con su madre. El argumento de la defensa ante el acto cometido con premeditación, se concentraba en explicar que el esposo la maltrataba y en muchas ocasiones, lo hacía bajo los efectos del alcohol. El miedo que tenía esta mujer, la llevaba a pensar que la situación iba a empeorar y tarde o temprano sería víctima mortal de las agresiones de su pareja.

En ambos casos, los crímenes se cometieron y los autores fueron identificados. Éste es un problema de verdad, que se resuelve en la evidencia de que hay dos acusados en cada caso y efectivamente ellos fueron los responsables. Pero para abordar la evaluación de las razones que motivaron el hecho, es necesario remitirse a un problema de confianza y de credibilidad, que Nussbaum describe como razonabilidad. Los juicios que se producen con las emociones están

reduccionismo emocional, en el que las emociones serían la principal motivación para elegir nuestras acciones, incurriendo en una especie de sentimentalismo, que es “un sentimiento sin la guía de la razón” (2011:18), es decir, que las emociones no necesitan de ninguna articulación con el pensamiento.

relacionados con el tipo de creencias que se tienen frente a una determinada situación; allí no nos ocupamos en saber si las creencias que envuelven la emoción son verdaderas o falsas debido a que “[...] una creencia puede ser falsa pero racional, si se basa en pruebas atendibles aunque erróneas; con más frecuencia puede ser verdadera pero irracional, si se formó precipitada y acríticamente pero sucede que resulta acertada” (Nussbaum, 1997:96). Por ejemplo, puede llegar a ser falso que el marido fuera a asesinar a la esposa, pero era razonable pensar que algo más grave que el simple maltrato físico podría acontecer. En el otro caso, la afirmación de que las dos mujeres besándose en el parque le produjeron repugnancia al hombre que las asesinó, lleva a analizar que la repugnancia es la creencia imaginaria de que el contacto con alguien puede contaminar, y en esta situación resulta inaceptable la idea de contaminación para una persona que observa la manifestación de afecto de dos mujeres; de hecho, es irracional el sentimiento de tener repugnancia por otra persona. No es posible un debate público que justifique la repugnancia dirigida hacia otro ser humano.

En este marco de referencia la categoría relevante es la de la razonabilidad, se trata de saber si las creencias que envuelven las emociones son confiables y en ese sentido, no pretenden ser objetivas, ya que ellas están ligadas a la historia y a la experiencia particular de cada cual (Nussbaum, 2003: 59). Una de las conclusiones de este análisis es que el buen juez no se atiende exclusivamente al orden legal, sino que cultiva la prudencia para entender las emociones y poder hacer así un juicio que posibilite la decisión más acertada²⁷.

²⁷Esta es una afirmación polémica en el derecho, pues hay tendencias positivistas que consideran la separación entre el derecho y la ética, y sostienen que el buen juez se debe atener exclusivamente a lo que se encuentra en la ley. En el presente enfoque se considera importante que los profesionales que elaboran las políticas públicas, los jueces que imparten justicia y los docentes que enfrentan problemas en la vida cotidiana, no deben tomar decisiones exclusivamente siguiendo

Cuarto. Aristóteles describe al hombre como un animal político, es decir que se es humano en cuanto se pertenece a la *polis* y esto implica participar en la vida pública, enfrentar los diversos intereses y las relaciones de poder que allí se dan. Con este marco es importante considerar que el ser humano actúa por una diversidad de motivos y son numerosas las decisiones que se toman racionalmente, y justamente por esto son consideradas como válidas porque no provienen de decisiones afectivas. No obstante, aunque el mal manejo emocional puede atentar contra la dignidad humana, intuiciones emocionales como la compasión, pueden llevar a que se tomen decisiones bajo criterios de solidaridad y de cooperación social, que extiendan el bien más allá de lo acordado racionalmente.

El análisis de las emociones muestra que éstas se viven cotidianamente y tienen un peso fuerte sobre el pensar y el actuar; de ahí su importancia en la vida ciudadana. Emociones como la indignación son válidas, por ejemplo, frente a la pobreza, la ausencia de recursos para atender la salud, las posibilidades de tener acceso a una educación adecuada; o frente a la corrupción en los sectores público y privado, la humillación y el acoso laboral; igualmente frente al maltrato de los animales y la destrucción del ambiente. Se considera que ningún ser humano y no humano, merece una situación de indignidad, y, en este sentido, las emociones están muy relacionadas con el sentimiento de justicia.

Las emociones son subjetivas, pero siempre afectan a otro. Esto se evidencia todos los días y en todos los espacios de la ciudad. La condición de

los protocolos, los estándares o los indicadores de logro establecidos, ni exclusivamente lo prescrito en la normatividad vigente. Hace falta la sabiduría para mantener una postura imparcial que posibilite hacer uso de los criterios universales a la hora de tomar decisiones, pero al mismo tiempo prudencia que permita ser abiertos para que antes de actuar, comprender las situaciones, las particularidades y las emociones que allí se viven.

intersubjetividad en que se da el actuar emocional, es el reconocimiento de la alteridad, de la existencia de otro que puede vivir y sentir las mismas emociones. Esto inevitablemente acontece por se acepta de la propia vulnerabilidad. El hombre es un ser vulnerable. Cualquier cosa le puede suceder: la pérdida de un ser querido, una situación de indignación que nace al observar el maltrato a un semejante, o una situación de culpa por una acción equivocada y que convoca a una acción de reparación. La lucha por la autosuficiencia de la razón como orientadora del comportamiento humano se quiebra por la vulnerabilidad humana. Las emociones irrumpen inesperadamente, se padecen. A pesar de luchar porque el comportamiento humano se dé bajo determinadas condiciones intencionales: “uno no es humano porque sea una *buena* persona, sino porque *nunca lo es completamente*.” (Mèlich, 2010:15).

Para Nussbaum reconocer la fragilidad humana lleva a apreciar a la humanidad, a entender que los otros viven situaciones parecidas a las nuestras y que por lo tanto nuestras debilidades no son las únicas. Entender la debilidad humana genera comprensión y flexibilidad hacia las acciones humanas, pone en evidencia los límites de la razón que se presenta como autosuficiente, y genera sensibilidad hacia todo lo humano y lo no humano. La vulnerabilidad torna indulgentes y benevolentes a los hombres, y hace que la preocupación por los otros incluya la necesidad de hacer que los encuentros se den en un clima de confianza y de apertura (Nussbaum, 2008: 335 y ss.).

Aristóteles enseñó que el bien es social y por lo tanto afecta la vida pública y política. Vigorizar las emociones como la compasión, contribuye a la cohesión social, a cultivar la humanidad para que todos los seres puedan llevar una vida digna. Las emociones hacen parte del pensamiento ético como intuición de sensibilidad bondadosa hacia al otro, lo que no debe generar temor, y como

deliberación –en la que no renuncia a la emoción– sobre los objetivos y proyectos que deben contribuir al florecimiento humano.

Quinto. Las emociones son educables. Una educación extremadamente racional, esquiva al fomento de las emociones, puede suponer la formación de personas con escasa o nula capacidad de ponerse en el lugar del otro. Esta tendencia es evidente en una educación en la que se busca formar nuevas generaciones con “alta competitividad”, y donde esta idea se asocia ciegamente con las fuerzas del mercado. El desarrollo de conocimientos y de habilidades mediante los cuales un sujeto se considera competente, puede implicar que se identifique al otro como un contrincante al que hay que vencer: muchas veces el éxito obtenido por un sujeto con un alto nivel cognitivo puede traer consigo, igualmente, una alta insensibilidad. Una humanidad que se deja orientar exclusivamente por una racionalidad en la que no se tienen en cuenta los sentimientos, resulta excluyente y tremendamente peligrosa, especialmente en una época en la que los problemas son todos globales y en la que las alternativas están atravesadas por pensar que las soluciones sólo pueden ser posibles si tenemos sentimientos de afecto por la totalidad de los seres humanos y no humanos. El sentimiento de compasión relacionado con la muerte injustificada de seres no humanos, es posible que movilice más a la protección de la biosfera que la explicación racional del calentamiento global o la destrucción de la capa de ozono.

Nussbaum propone vigorizar las emociones, promover que los estudiantes hablen de ellas, de lo que sienten y de lo que consideran valioso, y teniendo cuidado de no enseñar creencias equivocadas que hagan que se consideren como peligrosas, cosas que en realidad no lo son, como en el caso de algunos miedos que no tienen justificación.

Las emociones remiten a pensar que el mundo de la vida es complejo, mutable e inesperado, por lo que para actuar en él y llevar una vida buena, es necesario el cultivo de la excelencia que Nussbaum describe como:

[...] un valor humano inseparable de la vulnerabilidad, una excelencia relacionada con el otro y social por naturaleza, una racionalidad cuya índole no se identifica con el intento de atrapar, sujetar, dominar, y en cuyos valores desempeñan una gran importancia la apertura, la receptividad y el asombro (2004: 49)

La excelencia humana se manifiesta en la vulnerabilidad, este reconocimiento se hace evidente en la interacción con los otros, y este vínculo es esencialmente emocional. La vulnerabilidad tiene que ver con las emociones, con el sentimiento de aprecio y apertura a las experiencias de los otros, y, por lo tanto, a su comprensión y apoyo. Pensar las emociones es educar para identificar nuestros apegos, el tipo de prejuicios que acompañan nuestras decisiones, lo que justifica vivir la vida como la vivimos y como la negociamos al interactuar con los otros y con el mundo

Sexto. La ciudadanía cosmopolita. La tesis central de Nussbaum—en la que da crédito a los estoicos y a Kant— sostiene que todos los seres humanos merecen igual respeto: “debemos comportarnos siempre de manera tal que nuestro respeto abarque por igual la dignidad de la razón y la elección moral de todo ser humano” (1999: 19). En este sentido se advierte contra los nacionalismos y las distintas formas de comunitarismo que excluyan la posibilidad de ampliar el círculo de reconocimiento hacia otras culturas y otras formas de vida. Se considera que cerrar las esferas a una única comunidad convierte a los ciudadanos en seres excluyentes, con actitudes no favorables a la democracia. Desde esta perspectiva, no se niega la diversidad cultural, lo que se encuentra es que ésta puede resultar negativa por las

razones anteriores. La propuesta es formar en una concepción de ciudadanía en la que las esferas de la vida se amplíen en círculos cada vez más incluyentes, y

[...] que al tomar decisiones en asuntos políticos y económicos deberíamos tener en cuenta con mayor seriedad el derecho de otros seres humanos a la vida, a la libertad y a la búsqueda de felicidad, y que deberíamos trabajar por adquirir el conocimiento que nos permita establecer un diálogo provechoso acerca de estos derechos” (Nussbaum, 1999: 25)

Se trata de formar a las nuevas generaciones en una ciudadanía cosmopolita en la que se respete la diferencia y la diversidad cultural, pero sin jerarquizar. Los ciudadanos deben aprender de otras formas de vida, y a su vez, preocuparse por su bienestar. Aunque no es viable estar pendiente de toda la humanidad y ser solidario con todos sus miembros, lo que no sería sensato a la hora de hacer el bien. La ciudadanía cosmopolita es una idea reguladora que convoca a ir extendiendo los círculos de afecto y preocupación, de tal forma, que se pueda incluir a la mayor parte de los seres humanos en ellos.

4. Metodología

Siguiendo a Martha Nussbaum (2008), lo propio de las emociones es que éstas se narran. Para dar respuesta a la pregunta y cumplir con objetivos del presente estudio se adoptará como propuesta de investigación las narrativas de las emociones de los estudiantes, que tiene las siguientes características:

4.1 Investigación cualitativa-hermenéutica

La hermenéutica es una actividad reflexiva de construcción de sentido que es posible a partir del lenguaje, ya que éste es la estructura originaria de ser en-el-mundo. No hay un estado a-lingüístico desde el cual podamos conocer el lenguaje, pues estamos inmersos en él. El lenguaje no es un objeto externo que se pueda objetivar. Un ideal de objetividad que provenga del realismo queda sin sustento, pues ni las cosas ni el mundo existen independientes del lenguaje. Las cosas se hacen realidad en la medida en la que éstas son nominadas a través símbolos y signos. No hay una mirada neutra del mundo, siempre es una mirada dentro del lenguaje que somos. Es decir, hay unas condiciones de interpretación previas a la realidad dada, provenientes del lenguaje que poseemos (Gadamer, 1984). En el conocimiento de lo humano se da el primado de la ruta inductiva para obtener conocimiento, pues a diferencia de la postura deductiva en la que se busca la verificación o la contrastación de hipótesis de manera empírica o formal, en la investigación cualitativa se busca la construcción de una interpretación sobre el fenómeno que se está tratando.

El reconocimiento de la estructura del lenguaje como el espacio donde acontece la experiencia humana, plantea el problema de las relaciones sujeto/objeto, cuestión que amerita reflexión puesto que el investigador está inmerso en el

lenguaje, la misma condición en la que está el sujeto investigado. En este sentido, el investigador como participante virtual debe establecer un distanciamiento metodológico que le permita identificar los prejuicios, las tradiciones, los preconceptos y el sentido de pertenencia de determinada comunidad; de esta manera se establece una relación entre interprete e interpretado en un escenario lingüístico para la construcción de un sentido²⁸. Una cualidad necesaria para el desarrollo de un proyecto de investigación es la capacidad de escucha y de interlocución; por lo tanto, “[...] las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables” (Sandoval, 1997: 38), por el contrario, se tiene de ellos una mirada holística e integral. Los sujetos participan en el proceso de interpretación con toda la experiencia que tienen en el mundo de la vida. Con la investigación cualitativa se pretende la construcción de un sentido, construcción que se realiza a través de procesos comunicativos.

4.2 Narración y relatos de vida

Narrar es relatar a través del lenguaje las vivencias que tiene un sujeto y el sentido que él les otorga. En actitud dialógica, se espera construir los sentidos de las creencias y de los juicios que las emociones provocan en los jóvenes escolares, en la perspectiva de un ambiente escolar favorable a la democracia.

La narrativa es una forma de investigación social que está dentro de la perspectiva de comprender las experiencias humanas tal como las viven los sujetos-

²⁸“En resumen, toda ciencia que permite las objetivaciones de significados como parte de su ámbito de conocimiento ha de hacer frente a las consecuencias metodológicas de la *función participativa* de un intérprete que no “da” significado a las cosas observadas, sino que tiene que hacer explícita la fundamentación “dada” a objetivaciones que únicamente pueden comprenderse como procesos de comunicación” (Habermas, 1994: 41).

actores de la investigación, en este caso, las emociones que tienen los estudiantes. La narración es “[...] una experiencia que puede observarse desde múltiples perspectivas, que sucede y hace sentido en un contexto social determinado y cuya comprensión se ve afectada por el proceso indagatorio y por las características de quien investiga.” (Bernasconi, 2011: 20). De acuerdo con lo anterior, con el análisis de las narraciones se busca interpretar las emociones de los estudiantes en el mundo de la vida, la manera como procesan las situaciones que viven en el contexto escolar y que los lleva a evaluar y reaccionar de determinada manera. Ahora bien, es importante decir que las narrativas no están separadas de los lugares de enunciación en los que se hallan los estudiantes.

Sin embargo, es importante precisar con Arfuch, que este tipo de investigación delinea “[...] un territorio reconocible, una cartografía de la trayectoria -individual- siempre en búsqueda de sus acentos colectivos.” (2011: 17). En este sentido, los relatos que se plasman en las narrativas, integran la “experiencia subjetiva y la situación objetiva”. No existe una subjetividad solitaria, de *autorrealización personal*, sino “son redes de interacción las que constituyen a los sujetos, urdimbres que preexisten al individuo, marcadas por la necesaria historicidad” (Arfuch, 2011: 73). En cada relato individual está la descripción colectiva de la época, de la clase social, del contexto particular del sujeto involucrado.

La reconstrucción de un evento emocional es una manera deliberada de construir la subjetividad. El enfoque narrativo parte del supuesto de la existencia de “[...] un/a narrador/a con agencia, intenciones, capacidad de auto-activación y autointerpretación, recursos para negociar posiciones y también capacidad de manipular, desvirtuar y esconder.” (Bernasconi, 2011: 26). En las narrativas, los estudiantes elaboran una trama, que tiene los elementos básicos de cualquier relato: inicio, desarrollo y final, sin embargo, éstos pueden llegar a estar escritos de una

manera fragmentaria, incoherente y hasta inconclusa, de tal modo que parte de la labor del investigador es identificar la posible coherencia del relato.

Ahora bien, los problemas de validez no se relacionan con la verdad o con falsedad que pudiera surgir de la concordancia del relato con la experiencia vivida, sino con la sinceridad con que se narra la historia. De ahí la importancia de crear un clima adecuado para la experiencia narrativa.

Se espera que los relatos proporcionen información sobre emociones que resultan significativas en la convivencia escolar. El investigador espera encontrar respuestas a las preguntas: ¿qué objeto produce las emociones? ¿Qué creencias subyacen a ellas? ¿Qué juicios de valor se desprenden de ellas? ¿Qué decisiones se toman? ¿Qué acciones conllevan?

4.3 Población

4.3.1 Los estudiantes

La población sobre la que se va a investigar está en 9° grado, y pertenece a dos instituciones públicas de la ciudad de Bogotá. Se escogió esta población por dos razones, la primera, está relacionada con el plan de estudios: si bien, el bachillerato en Colombia termina en el grado 11°, en 9° se acaba el ciclo de Educación Básica Secundaria. Hasta este periodo, los estudiantes se socializan en la misma aula de clase año con año. Al terminar 9° los alumnos tienen la oportunidad de ingresar a un plan curricular diversificado, lo cual significa que pueden elegir las asignaturas según distintas áreas del saber, técnica, artística o humanidades. En 10° y 11° los estudiantes ya no tienen la oportunidad de estar en el mismo salón durante el día, pues deben cambiar de lugar de acuerdo al área vocacional elegida. En este sentido, desaparece el contacto cotidiano entre los mismos estudiantes,

disminuye el nivel de encuentro, y con ello se reducen las tensiones y las dificultades de convivencia. Para los objetivos de la investigación, resulta conveniente trabajar con los estudiantes que permanecen en contacto durante la mayor parte del tiempo, lo que favorece que se dé una mayor intensidad emocional en el estudiantado. De igual forma, el grado 9º es especial para la organización de la vida escolar, porque a lo largo de este ciclo, los estudiantes deben ir sopesando los intereses que tienen para elegir el tipo de carrera profesional o técnica que se ofrece en la educación superior.

La segunda razón está relacionada con el desarrollo afectivo de los estudiantes. La población estudiantil que se encuentra en 9º grado en Colombia, tiene en promedio 15 años. Es la edad de la adolescencia. Carvajal (2004) destaca en esta edad el carácter doloroso que está intrínseco en el mismo término del que proviene. La palabra adolescente procede “del latín *ad(a)* y *dolescere de dolere* (doler) cuyo significado es caer enfermo o padecer alguna enfermedad habitual y tratándose de afectos, pasiones, vicios o malas cualidades, tenerlos o estar sujeto a ellos” (Carvajal, 1993: 11). Esta etapa caracterizada por la pasión, supera cualquier mirada que ubique los 15 años como un mero paso evolutivo de crecimiento.

En el imaginario sobre la adolescencia ésta se la ve como una fase de ingratitud y de rebeldía, y aunque definitivamente es un periodo difícil debido a la emotividad negativa y a los cambios bruscos en el estado de ánimo, una buena comunicación familiar y un buen ambiente de socialización con los pares y en la escuela, contribuyen de manera significativa a la adecuada construcción de identidad²⁹.

²⁹Según Erikson, se dan varios caminos en el proceso de su construcción: logro de identidad, exclusión, moratoria y difusión de identidad (Papalia, 2009: 518).

Erik Erikson subraya en la palabra identidad, su naturaleza psicosocial, toda vez que no se trata solamente de una experiencia subjetiva solipsista. El carácter inconsciente de la historia personal del adolescente, pasa a una intensidad crítica con “la disputa colectiva” (Erikson, 2004: 13). La identidad se construye en las tensiones entre la vivencia subjetiva y la interacción con los otros. Este mismo psicólogo describe la formación de identidad como un periodo cargado de un aspecto negativo “que es la suma de todas aquellas identificaciones y fragmentos de identidad que el individuo tuvo que sumergir en su interior como indeseables o irreconciliables” (Erikson, 2004: 14). La construcción de identidad es compleja pues se interiorizan sentimientos, creencias y valoraciones del mundo en los que se encuentran inmersos los sujetos. La adolescencia es un periodo de confusión en el que también está en juego la orientación sexual.

La adolescencia es una época en la que se exageran las pasiones, y por lo tanto se corren riesgos y se viven aventuras en la interacción de los distintos ámbitos de socialización. Es un tiempo en el que se hacen compromisos y sobrevienen crisis, un tiempo en el que se intensifica la búsqueda de identidad: “el desarrollo de un sentido coherente del yo, incluyendo el rol que ha de representar en la sociedad” (Erikson citado por Papalia, 2009: 515).

A los 15 años, los jóvenes desarrollan su confianza hacia los amigos, y se distancian un poco de padres y hermanos. Este lazo con sus pares, los lleva a tener intimidad lo que: “[...] refleja un desarrollo cognitivo además de emocional. Ahora los adolescentes son más capaces de expresar sus pensamientos y sentimientos privados. Pueden considerar el punto de vista de otra persona con mayor presteza de modo que es más fácil para ellos comprender los pensamientos y sentimientos de sus amigos. Esta creciente intimidad refleja la preocupación del adolescente temprano por comprenderse así mismo. Confiar en un amigo ayuda a los jóvenes a

explorar sus sentimientos a definir su identidad, y a confirmar su propia valía” (Papalia, 2009: 538).

La amistad juega un papel importante en la construcción de la identidad y en el desarrollo de la autoestima, y, según Gilligan, en el caso masculino “parece vincularse con los esfuerzos por los logros individuales, mientras que la autoestima femenina depende más de las conexiones con los otros” (Gilligan citada por Papalia, 2009: 519).

Hay que aclarar que en este trabajo no se indaga por las diferencias emocionales que se dan en las opciones de género, no porque no sean importantes, sino porque éstas no responden a sus objetivos de la investigación.

También es importante señalar que en la población de 9°, esta es una época de construcción de identidad y de desarrollo de la autoestima. Estos dos elementos, unidos a la carga pasional de los estudiantes de 15 años, son centrales para indagar sobre el rol social que tienen las emociones morales en la convivencia escolar y en la formación para la ciudadanía.

4.3.2 Las instituciones educativas

El primer criterio que se tuvo en cuenta para la selección de las instituciones con quienes se iba a trabajar, fue que éstas brindaran educación formal y no estuvieran identificadas por tener una población especial como desplazados del conflicto armado que vive el país, o estudiantes con necesidades académicas especiales o por problemas de convivencia.

El segundo criterio para la selección de la muestra, obedeció a la accesibilidad que ofrecieron las instituciones (Valles, 2003: 91), toda vez que se contó con la

disposición de los directivos y de los docentes de colaborar. Antes se había consultado a otras instituciones y su respuesta fue negativa; allí se dieron razones coyunturales relacionadas con el tiempo y la dinámica cotidiana de la ejecución curricular.

Las dos instituciones públicas de la ciudad de Bogotá tienen las siguientes características:

- Están situadas en las es de Rafael Uribe y Kennedy. La ciudad cuenta con 20 localidades que responden a la división político-administrativa del Distrito Capital.

- Son instituciones oficiales que se caracterizan porque el personal administrativo y docente está contratado directamente por el Estado y su financiación proviene de los recursos del Sistema General de Participaciones el cual se administra bajo las figuras y amparos creados por la ley 715 de 2001 de la República de Colombia.

- Los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3³⁰.

- Los padres de familia de la institución educativa 1 se desempeñan en distintas labores, son: profesionales, comerciantes, empleados del sector público y privado. A su vez, los padres de familia de la institución 2 son comerciantes,

³⁰Según Mina Rosero, la estratificación en Colombia ha sido “[...] diseñada para facilitar la aplicación de tarifas diferenciales a los distintos usuarios de los servicios públicos domiciliarios, para ayudar a seleccionar una determinada población objetivo entre la de menores recursos y para focalizar algunos programas sociales.” (2004: 54). Los estratos van en orden ascendente siendo el estrato 0 el de menores recursos, y el estrato 6 el de mayores recursos económicos.

trabajadores del sector privado en distintos oficios como el de la construcción, el transporte, los servicios generales particularmente el doméstico, y hay una gran parte de padres que trabajan dentro de la economía informal (véase entrevista directivos)

- En este proceso, se tuvieron en cuenta las observaciones éticas realizadas por Galeano: consentimiento informado, confidencialidad y anonimato, retorno social de la información obtenida (2004: 86). A las instituciones se les informó acerca de los propósitos de esta investigación, siguiendo los presupuestos éticos de la misma, por ello, las personas responsables de estos espacios firmaron el acta de Consentimiento Informado (véase anexo 3).

4.4 Recolección de información

La información se obtuvo a través de talleres pedagógicos, talleres que se caracterizaron, primero, por permitir una gran participación de los estudiantes en un ambiente escolar agradable, sin tensiones; segundo, por generar una actitud de escucha sobre los distintos puntos de vista de los estudiantes; tercero, por ser una actividad que no estaba dentro de la rutina de la ejecución curricular de la institución y, por lo tanto, no estuvo enmarcada en prácticas de evaluación de conocimientos; cuarto, y lo más importante, la concreción de las deliberaciones se hizo a través de la elaboración escritos. Este producto se convirtió el insumo principal para la interpretación de las emociones³¹.

En la tabla 1 se presentan las distintas actividades llevadas a cabo en el proceso de recolección de información.

³¹Los talleres y sus especificaciones están relacionados en el Anexo 1.

Tabla 1.

Actividades realizadas para la recolección de información

| Institución educativa | Experiencia piloto | Implementación taller 1 | Implementación taller 2 | Entrevista docentes-institución |
|------------------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|
| 1 | X | X | X | X |
| 2 | | X | X | X |

Primero se hizo un taller piloto, en la institución educativa 1, con un grupo con el que no se tuvo contacto después. A partir de la evaluación de este taller, se procedió a implementar los otros talleres.

En las dos instituciones se implementaron dos talleres con el mismo grupo.

4.4.1 Enseñanzas que dejó el taller piloto

4.4.1.1 Planeación

Momento 1. Presentación y motivación de la jornada: 20 minutos. Explicitación de los objetivos del taller y se enuncia la agenda de la jornada. Igualmente se presentan los objetivos de la investigación y los intereses del investigador.

Momento 2. Proyección de la película *El señor de las moscas*. (1 hora y media). Como estrategia de sensibilización se proyectó la película *El señor de las moscas*. Cinta dirigida por Harry Hook (1990), basada en el libro, del mismo nombre, de William Golding (1954), premio Nobel de la literatura en 1983, narra la historia de un grupo de niños cadetes pertenecientes a una escuela militar de

Estados Unidos (en el libro los niños son británicos y hacen parte de un coro), quienes viajan en un avión que se accidenta en una isla desierta de Pacífico. Los estudiantes sobreviven y al igual que el piloto –única presencia de un adulto– quien tiene heridas graves. Los estudiantes comienzan a organizarse, se reparten las tareas y establecen una jefatura y unas reglas mínimas para convivir. No obstante, entre ellos se generan expectativas diferentes, lo que los lleva a dividirse y entrar en lucha por el logro de aquellos objetivos particulares, al punto que llegan no sólo a la agresión física, sino incluso a matar.

En la película son evidentes las distintas emociones que afectan a los estudiantes y las dificultades para convivir con ideales de vida diversos. El tema de la película es propicio para reflexionar sobre la necesidad de construir reglas que hagan viable la vida en comunidad. Una razón decisiva para elegir *El señor de las moscas* fue que esta historia abría a la posibilidad de reflexionar sobre la convivencia de adolescentes en la ausencia de los adultos. Como se mencionó ya, el estado de salud del piloto no le permitía ser un interlocutor entre los muchachos, es más, termina escapándose de los estudiantes, cuando comprende que algunos de ellos consideran que él es un problema y que debería morir.

En el marco de referencia de esta investigación, es importante generar espacios de reflexión sobre la convivencia y, específicamente, sobre las emociones entre los estudiantes, al margen de la presencia de los docentes.

Momento 3. Descanso: 20 minutos

Momento 4. Análisis de la película: Se busca el logro de tres objetivos:

- Hacer comentarios generales dirigidos a la comprensión de la película.
- Identificar de las emociones morales.

- Generar discusión sobre los problemas de convivencia que se manifiestan en la película.

Momento 5. Elaboración de narrativas de emociones morales.

Tiempo disponible: 4 horas y media

4.4.1.2 Ejecución y evaluación

La actividad comenzó con una ambientación que permitiera generar un clima favorable para el taller. A los estudiantes se les informó sobre los objetivos de éste. Inicialmente se les preguntó acerca de lo que entendían por emociones, cuáles conocían, y a medida que iban respondiendo se les iba aclarando las características de cada una de ellas.

Luego de esta introducción, se proyectó *El señor de las moscas* que logró concentrar la atención de los estudiantes. Hubo una pausa de 20 minutos antes de terminar la película, para que tomaran un refrigerio. Al regreso, se resolvieron algunas dudas sobre la película y se les pidió hablaran sobre cómo anticipan el desenlace de la historia. Al concluir la proyección se les exhortó a que identificaran algunas emociones presentes, lo que sirvió para aclarar nuevamente el significado de cada emoción.

Posteriormente, se les entregó la Guía número 1-Taller piloto (véase anexo), a través de la cual narraron las emociones de vergüenza, repugnancia, humillación, envidia, compasión, gratitud, miedo, amor e indignación. Las primeras cuatro emociones estaban descritas en la guía que se les había entregado. Mientras que gratitud, miedo, amor e indignación aparecen como emociones emergentes, ¿la razón?, la guía sólo presentaba a la vergüenza, la repugnancia, la humillación y la

compasión como referentes conceptuales porque se presumía que para los estudiantes iba a ser difícil describir de manera espontánea las emociones. No obstante, en la pregunta se solicitó que narraran emociones morales que les hubiese o les continuaran afectando en la vida escolar, dejando abierta la posibilidad para que narraran sobre otras emociones distintas a las establecidas en la guía. Es por esta razón que aparecen el miedo, la indignación, el amor, la gratitud, como emociones emergentes.

De este primer taller se sacaron las siguientes enseñanzas, primero, la película presentada como medio para ambientar el tema de las emociones, fue adecuada. Adicional a posibilitar la comprensión de las emociones, facilitó la reflexión sobre la necesidad de las normas como acuerdos necesarios para la convivencia.

Segundo, se evidenció que los estudiantes no están familiarizados con el lenguaje de las emociones morales. Si bien se tenía previsto permitir que los estudiantes se expresaran libremente sobre las emociones que más les habían afectado en la vida, en su mayoría narraron las emociones empleando tanto el lenguaje que había usado el investigador en su exposición inicial, como la información contenida en el plegable que se les había entregado. Este hecho generó tensión en el investigador acerca del sesgo posible. Se presentó pues la disyuntiva entre dejar que los estudiantes se expresaran libremente sobre sus sentimientos morales, para que se hicieran así más evidentes las narraciones que les han afectado y les continúan afectando; o presentarles una conceptualización de las emociones morales, con el riesgo de que se les indujese a referirse a ellas exclusivamente.

Aunque la decisión no fue fácil se acordó que debía optarse por el segundo camino, las razones fueron varias. Primero, porque los estudiantes mostraron

entusiasmo por el tema de las emociones, no obstante su dificultad para describirlas.

La segunda razón tiene que ver con que explicar la conceptualización de las emociones ayuda para poder referirse a ellas con una mayor seguridad y capacidad comunicativa. Ahora bien, las posibilidades de la narración están directamente relacionadas con la comprensión de lo que se siente, sin embargo, es necesario sumar a esta razón las limitaciones y carencias de las competencias de los estudiantes para la producción escrita; esto se verá con claridad, en el capítulo Interpretación de resultados.

Tercero, y quizá la razón más importante, este proceso no debería impedir que aparecieran aspectos cognitivos y evaluativos de las narraciones de las emociones morales de los estudiantes, además de los datos previstos.

Es necesario declarar que el investigador estaba inclinado de manera particular hacia las emociones morales de vergüenza, envidia, humillación y compasión. Esta predisposición estaba relacionada con la lectura de Nussbaum (2008); la filósofa describe que en la dinámica de esas emociones se juega la posibilidad de una vida democrática. Las tres primeras (vergüenza, envidia y humillación) como obstáculos y la última (compasión) como oportunidad de construcción. El sesgo del investigador fue neutralizado en las narraciones morales de los estudiantes. En efecto, en el primer taller, los alumnos narraron emociones además de la humillación, la vergüenza, la envidia y la compasión, relataron emociones de miedo, indignación, amor y gratitud.

Pero lo más significativo se encontró en el objeto que genera la emoción. Sobre este aspecto no se tenían muchas expectativas. En la interpretación de las

narraciones morales de los estudiantes se encontró que éstas tienen su origen en distintos objetos: el cuerpo, la pobreza, la discapacidad, la muerte.

Para terminar hay que señalar que la predisposición del investigador acerca del privilegio de algunas emociones sobre otras, no fue significativo, toda vez que lo importante no era el tipo de emociones morales en sí (vergüenza, humillación, envidia y compasión), sino los objetos que la producen. No obstante, como se mencionó ya, aparecen como emergentes la indignación, la culpa, el miedo, el amor y la gratitud. En algún momento el sesgo del investigador se neutralizó pues éste no determinó ni impidió que los estudiantes narraran acerca del objeto, de las creencias y de los juicios de valor que componen las emociones morales.

Se consideró como un acierto haber expuesto brevemente las características de cada emoción pues esto ayudó a su relato; de lo contrario, habría sido más complicado para los estudiantes, poder narrar sus sentimientos sin comprender suficientemente la naturaleza de la emoción que los afectaba.

4.4.2 Primer y segundo taller

4.4.2.1 Primer taller

El primer taller se llevó acabo siguiendo la misma agenda prevista en el taller piloto. La actividad comenzó con una ambientación con el fin de crear un clima favorable para el desarrollo del taller. Se siguió el mismo orden previsto en la planeación: ambientación; aclaración sobre los objetivos del taller; proyección de la película *El señor de las Moscas* y breve discusión sobre ella; elaboración de narraciones según la guía de trabajo número1 (véase anexo 1).

En la segunda institución se presentaron ciertas dificultades al momento de querer desarrollar el taller. Se esperaba trabajar con un solo grupo de treinta estudiantes, pero llegaron 60 adolescentes de ambos sexos. El espacio físico resultó entonces muy pequeño para este número de estudiantes, aunque la película logró captar la atención de todos los presentes. Esta situación no se había previsto, sin embargo, a pesar de las limitaciones señaladas, los asistentes pudieron hablar sobre la película y elaboraron narraciones de emociones morales que fueron sometidas a interpretación.

La evaluación del taller 1 aplicado en las dos instituciones, dejó en evidencia que las narraciones elaboradas por los estudiantes no eran de gran extensión, lo que fijó límites a su interpretación. La razón para la brevedad de los textos, está relacionada con que la guía contenía la descripción de varias de las emociones morales, y estas descripciones fueron un tanto extensas para el nivel académico de los estudiantes, lo que significó que el tiempo que se tomaron para seleccionarla emoción sobre la que cada uno de ellos narraría su experiencia emocional, fuera muy largo. Para superar esta dificultad, se decidió hacer un segundo taller en el que se favoreciera la lectura ágil de la emoción seleccionada y se privilegiara la discusión entre los estudiantes sobre las emociones morales.

4.4.2.2 Segundo taller

Dada la brevedad de los escritos producidos en el primer taller, para el segundo se buscó generar mayor interacción entre los estudiantes para que pudieran compartir y expresar emociones morales.

En la primera parte se empleó la guía 2 (Anexo 1), en la que después de hacer una motivación y conversar sobre los aportes del primer taller, se les dio a los estudiantes que seleccionaran una emoción que les hubiese o les continúe afectando

en la vida escolar. En una mesa del salón se dejó la guía 2, que contenía diferentes versiones de acuerdo a la emoción seleccionada por el estudiante. Es decir, en cada versión de guía 2, se encontraba la descripción puntual de la emoción escogida por el estudiante para elaborar la narración.

Con el fin de lograr que los alumnos conversaran sobre las emociones morales, el investigador elaboró unas narrativas que tenían como referente los mismos relatos creados por los estudiantes en el primer taller. Estas historias hacían referencia a la compasión, la repugnancia, la vergüenza y la humillación, y se pretendía que los estudiantes expresaran su punto de vista sobre las experiencias allí contadas³².

De manera aleatoria se organizaron grupos de máximo cuatro estudiantes. Cada grupo recibió un caso, que debía ser reflexionado de acuerdo con la instrucción contenida en la GUÍA 3 (Anexo 1). A continuación un ejemplo de un caso de vergüenza:

Primer caso: vergüenza

Me llamo Rocío y me encuentro en 9º grado. Me gusta el colegio donde estudio, pero tuve un problema: era gordita. Ser gorda es un defecto físico. Uno no puede ser igual a los demás. Muchas veces sentía vergüenza por mi aspecto físico, porque lo que me decían los demás hacía que me sintiera mal y me daba vergüenza de lo que era.

³²Estas narrativas creadas y la guía para su implementación se sometieron a un proceso de validación a través de la revisión de dos estudiantes de educación básica secundaria, un par académico con formación doctoral, y la directora del presente proyecto investigativo.

Me sentía muy sola. Decidí tener un cuerpo más escultural o más bonito para que dejaran de tratarme como me trataban. Hice muchas dietas, me enteré después que algunas eran equivocadas, también hice mucho ejercicio. Ahora considero que me encuentro bien, pero me da miedo volver a engordar, porque sé que apenas engorde, mis amigos y amigas no volverán a tratarme, o por lo menos no de la misma manera, y no quiero volver a sentirme sola.

Eso le pasa a Patricia, una compañera del otro curso, quien es maltratada por varios de sus compañeros. Pienso que por más que lo intente, ella no puede adelgazar porque es como de textura gordita, y un día hablando del tema me dijo que su peso estaba ligado a un problema de salud. Sus palabras fueron: “... pero pues, igual eso también depende de mí, porque tengo que cuidarme no sólo para tener un cuerpo bonito y para que no me traten mal, sino para que mi salud mejore”.

Para reflexionar en grupo

Esta es una historia que ocurre y se repite en los distintos colegios de Bogotá; lo invitamos a reflexionar sobre el tema y a compartir con sus compañeros respondiendo a las siguientes preguntas:

- En sus palabras ¿cuáles son las creencias (las ideas) que hay para que se produzca una situación de vergüenza como la descrita?
- De acuerdo a usted ¿qué razones podemos dar para explicar que una persona sea excluida por sus compañeros por tener sobrepeso o un peso excesivo para su tamaño?

Después de compartir sus puntos de vista y discutir cada una de las respuestas, el grupo debe llegar a un consenso (la discusión y el consenso quedarán registrada en la grabadora)

4.4.3 Entrevista a coordinadoras de convivencia

Se llevó a cabo con el objetivo de obtener información sobre el contexto educativo de las instituciones, y conocer sus estrategias de formación para la convivencia. Para ello se elaboró una entrevista semi-estructurada que se aplicó de manera individual (véase anexo 4).

4.4.4 Síntesis del proceso de recolección de información

La distribución que aparece en el gráfico 1 muestra que la mayor frecuencia de las narraciones está en la emoción de la humillación (22%), seguida por la vergüenza (20%) y luego por la compasión (15%). Las emociones de la envidia y la repugnancia se presentan en un 9%. Con un 11% aparecen “otras”, compuesta por narraciones que no corresponden a la solicitud hecha y por narraciones que tienen como objeto emociones tales como la culpa, la indignación, la venganza, el miedo y el amor, su presencia no supera el 1,9%. La interpretación de estas narraciones se puede leer en el numeral 6.7.



Diagrama1. Porcentaje de narraciones por emoción moral

En síntesis, de recolección de información puede concluirse que,

- Los estudiantes son muy receptivos al tema de las emociones morales. Aunque en las narraciones hay vacíos que limitan su interpretación, se puede afirmar que los estudiantes narraron emociones morales que proporcionaron la información suficiente que permitió construir un sentido sobre el objeto y sobre las creencias valorativas que acompañan las emociones morales.

- Si bien es evidente que el investigador tiene sesgos³³, estos no influyeron significativamente en la identificación y en la descripción de las emociones morales de los estudiantes que afectan su vida escolar.

4.4.5 Estrategia de análisis de la información

Para la interpretación de las emociones se utilizó la metodología desarrollada por la Dra. Marieta Quintero Mejía (2011)³⁴, adaptada al problema y a los objetivos de la investigación. La estrategia busca analizar, mediante la construcción de categorías, el contenido de las narraciones de los estudiantes, y comprende los siguientes momentos.

Momento 1. Registro de codificación. Se organiza la información recolectada y se codifica. Se construye una matriz favorable a la transcripción de las narrativas. La primera clasificación se elabora teniendo en cuenta las emociones morales: compasión, envidia, vergüenza, humillación, repugnancia y agradecimiento. Posteriormente se asigna en cada narrativa los siguientes códigos de identificación.

³³Véase Habermas, J. (1987).

³⁴Para llevar a cabo estos procesos se consultó también a Cisterna, F. (2005) y a Torres, A. (1996).

Tabla 2

Codificación de datos

| Dato | Codificación |
|------------------------------------|---------------------|
| Institución educativa | IE |
| Institución localidad Rafael Uribe | 1 |
| Institución localidad de Kennedy | 2 |
| Sesión primer semestre 2013 | A |
| Sesión segundo semestre 2013 | B |
| Estudiante | _00# |
| Femenino | F |
| Masculino | M |
| Transcripción de audio | _AU |
| Número de línea | (#-#) |

Este primer nivel sirvió para la identificación de cada narrativa y para realizar un primer reconocimiento de las “voces de los estudiantes”.

Momento 2. Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa. Se disponen las narraciones en unidades de información con el fin de identificar la recurrencia de los enunciados y las expresiones relacionadas con las emociones.

Luego se organiza la trama de relaciones establecidas en las narraciones y relacionadas con los hechos, las temporalidades y las espacialidades. De este modo, se focaliza la información para establecer el ‘objeto’ que provoca la emoción.

En este nivel textual se identificaron aspectos como: ¿qué experiencias generan una emoción determinada? ¿En qué tipo de ambientes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué?, y son presentados en la Transcripción IE2A_011M (1-16):

IE2A_011M (1-16)

- 1 Cuando yo estaba en primaria, los demás compañeros me molestaban porque yo usaba
- 2 gafas, las gafas las empecé a usar desde(tiempo) preescolar, y ellos me las quitaban, melas tiraban
- 3 al piso y me las dañaban (agresión física) y yo las recogía y luego me iba de ahí, porque no quería que nadie
- 4 me viera tan triste (vergüenza, temor), yo le decía a mi mamá que me había caído o algo, nunca le dije la
- 5 verdad y ella no me creía algunas veces, así que iba al colegio a hablarle de eso
- 6 a la profesora.
- 7 a mi me daba mucha tristeza porque a mi siempre me habían enseñado a ser respetuoso y
- 8 a no coger cosas ajenas. Esta emoción me la producía el dolor(indignación) de que me quitaran mis cosas,
- 9 a demás porque yo las necesitaba para poder ver. Y a demás yo sólo quería tener amigos que
- 10 no me molestaran tanto porque no me gustaba que me molestaran tanto.
- 11 Mi reacción ante todo lo que me estaba pasando era casi nula (miedo paralizante), o sea que yo no trataba de
- 12 hacer nada por miedo a que me molestaran aún más.
- 13 Yo reaccioné de esa manera porque tenía mucho miedo de que me molestaran más y aún

- 14 peor, que me golpearan y no quería que nadie me molestara tanto, por eso dejé de tener
- 15 **miedo** y le dije a mi mamá **(solicitud de apoyo)** y ella sí reaccionó, de manera que estaba muy **furiosa** **(indignación)** con (mis)
- 16 compañeros y fue al colegio y ahora todo está mejorando...

| Color | |
|------------|--|
| Verde | Distintas emociones expresadas por el estudiante |
| Azul claro | Tiempo |
| Lila | Emociones enunciadas con términos del investigador |
| Amarillo | Comentarios del investigador |
| Gris | Objeto que produce la emoción |
| Rojo | Juicios de valor |

Colores para la identificación de las emociones

Los distintos colores, inicialmente buscan identificar las emociones y los aspectos como el lugar, el tiempo, el objeto, las creencias, los juicios de valor.

Momento3. Nivel contextual de la trama narrativa. Con ello se busca establecer relaciones, puntos de vista convergentes, divergentes y especialmente emergentes en relación con las creencias valorativas. Igualmente, sirvió para identificar los aspectos propositivos que había en las narraciones de los estudiantes (véase rejilla de análisis 1).

| Có d. | Ambientes de socialización y situaciones | Acciones morales y consecuencias | Creencias y valores |
|------------------|---|---|--|
| IE1B_003F | <p>he sentido compasión al momento de que humillan a un compañero ya que uno no es perfecto y al momento de una equivocación es a sacarla a relucir</p> <p>IE1B_003F (1-2)</p> <p>2.) porque a mi también me ha pasado.</p> <p>3.) porque en ese momento uno no es decir algo, así uno tenga la razón todos te van a criticar.</p> <p>IE1B_003F (4-5)</p> | <p>reacciono de una manera “inútil” por decirlo así ya que no hago nada cuando humillan a un compañero y lo único que hago es sentir compasión.</p> <p>IE1B_003F (6-7)</p> | <p>así uno nunca va a tener confianza en sí mismo.</p> <p>IE1B_003F (2-3)</p> <p>No humillemos, no critiquemos para así no sentir compasión por nadie.</p> <p>IE1B_003F (9)</p> <p>Ambigüedad de la compasión, nota del investigador</p> |

Relación de análisis 1. Procesamiento de transcripciones

Momento 4. Nivel Meta-textual, se reconfigura de la trama narrativa. En este nivel se busca interpretar la fuerza narrativa que tiene la enunciación hecha por los estudiantes sobre las emociones morales, a través de la identificación de los enunciados. En esta etapa se hace la construcción interpretativa de las narraciones que extienden o impiden el interés moral por los demás, y el rol social que cumplen las emociones en el ámbito escolar. Implica una nueva lectura en la que se elabora

la síntesis constructiva de las creencias que acompañan las emociones morales y los juicios de valor que en ellas subyacen.

pero como el agredido es “bobo” o quizás no tiene suficiente criterio y autonomía para poner un alto a sus agresores, pues lo siguen molestando y avergonzando ante los demás dejándolo penosamente y absurdamente en ridículo³⁵.
IEIB_007M (2-4)

Como conclusión de este proceso de interpretación de la información, se pueden afirmar aspectos ya mencionados en el marco teórico: las emociones morales son relacionales, no están aisladas: “una de las características de las de las pasiones es su capacidad de fusión (o, mejor, la dificultad que ofrecen para poder ser separadas) de modo que siempre se presentan total o parcialmente traslapadas” (Longhini, 2012: 2). Este hecho se traduce en la dificultad para categorizar la información. Sin embargo, en el proceso de interpretación, las argumentaciones en las que se reconstruye un sentido, se logra ubicar la especificidad de cada una de ellas, obviamente en el juego emocional que las soportan.

³⁵ Nota sobre las transcripciones de las narraciones. Según Farias y Montero “no siempre resulta aconsejable o necesario presentar los textos transcritos con todos sus detalles y complicaciones. Recordemos que la ciencia no sólo se caracteriza por su rigor, sino también por su afán divulgativo (Farias, Montero, 2005: 11). Por lo anterior, debido a las dificultades que presenta la escritura de algunas de las narraciones elaboradas por los estudiantes, se optó por editarlas en lo mínimo posible para facilitar su lectura fluida

5. Interpretación de resultados

“Pero no debemos pensar que estas narraciones son historias que nos podemos inventar a nuestro antojo. Son probablemente más profundas que cualquier cosa que sepamos sobre nosotros mismos”

Wollheim, (2006: 352)

5.1 Interpretación de narraciones de vergüenza

La vergüenza es ante todo una emoción autoevaluada (Wollheim, 2006: 119) que surge de las expectativas personales que se tienen frente a uno o muchos observadores. La evaluación cognitiva en este caso, nace de la no congruencia de la observación o del razonamiento que hace un agente de otro sujeto, con sus deseos, objetivos y fines (Longhini, 2012). Esta condición convoca a la persona observada a buscar ocultarse y en muchos casos, a la desconfianza de reconocerse, de ser aceptado, lo que puede conducirlo por el camino del aislamiento.

En los talleres realizados con estudiantes de 9º grado se halló que las principales narraciones de emociones morales estaban relacionadas con la vergüenza del cuerpo³⁶. A continuación se analizan narraciones vinculadas al tema.

³⁶Se encuentran dos narraciones de vergüenza relacionadas con los padres de familia. Allí se describen situaciones originadas en comportamientos inadecuados que la institución ha reportado, o a deficientes resultados académicos, con los cuales se “hiere” el vínculo que los une a los padres, y a las expectativas que ellos tienen de sus hijos. Si bien el deterioro de la confianza ante los padres está mediado por la responsabilidad y la sinceridad, los objetivos planteados y las actividades realizadas giraban en torno a emociones morales directamente relacionadas con la vida escolar. En los encuentros, el investigador advertía que no incluyera el tema familiar, pues esta información no estaba prevista en este proyecto investigativo. Por tal motivo, no se elaboró ninguna interpretación al respecto.

5.1.1 Vergüenza del cuerpo

Como se mencionó, las emociones son relacionales, surgen en el encuentro con el otro y éste es en primera instancia, de tipo corporal. Allí la mirada no es neutra sino sesgada, pues está configurada con todo el bagaje de lo que la cultura ha formado en cada cual. La experiencia con el cuerpo es una experiencia cultural que se ha construido en el proceso civilizatorio.

El cuerpo adquiere sentido como experiencia intersubjetiva, y en el mundo contemporáneo juega un rol especial, toda vez que la primera aceptación o rechazo de un sujeto está dada por el tipo de cuerpo que se tenga y la manera de vestir. En el ambiente escolar, el cuerpo está vestido con el uniforme que inicialmente hace a todos iguales. Una las razones al solicitar que los estudiantes estén uniformados es justamente esa, que en el ámbito de la escuela no se manifiesten las diferencias económicas que sí se hacen visibles en la vestimenta cotidiana. Esta aspiración de igualdad democrática que genera la condición de uniformidad, deja como única alternativa para ser diferentes, al rostro y a la silueta corporal: no hay adornos o por lo menos están restringidos a su expresión menos perceptible.

En la homogeneidad escolar, el cuerpo encuentra su diferencia en hacerse moda. Pero esta paradoja tiene su verosimilitud en que la solicitud de configurar el cuerpo como moda se enfrenta con la diversidad de cuerpos, pues los hay altos, bajos, flacos, gordos... “lindos y feos”. La transformación del cuerpo en ideal de belleza tiene sus límites: no todos pueden cumplir el estándar estético, y este hecho tiene un costo:

Muchas veces siento vergüenza por mi aspecto físico ya que por lo que me dicen los demás me siento mal y me da vergüenza de lo que soy.

IE1A_004F (3-4)

Entre más se aleje de la moda corporal, más se pierde la posibilidad de tener el “estándar de calidad” solicitado, lo que aumenta el sentimiento de vergüenza:

Me producía muchas emociones, vergüenza, por el hecho de no ser como las demás niñas que se maquillaban y en fin de cosas me producía tristeza y me ponía a llorar porque me dejaban sola porque mis compañeros me aislaban, eso me dejó pues marcada y en el día de hoy me da miedo volver hacer gorda y que mis compañeros me critiquen por serlo. IE1A_18F (7-9)

En algunos estudiantes esta situación se ha ido naturalizando pues viene desde la educación básica primaria y se continúa en secundaria. Las referencias que se encuentran hacen alusión a ese tiempo que no es digno de memoria, toda vez que parece condenado a permanecer, por lo menos mientras no se termine la vida escolar:

Cuando estaba en 5° de primaria había unos compañeros de curso que me excluían mucho porque decían que era gorda y fea, y pues siempre lo hacían; cuando tocaba hacer grupos siempre me dejaban sola o se hacían conmigo para que les hiciera el trabajo, eso entonces sí me marco mucho. IE1A_005F (1-4)

La vergüenza hace que emerjan otras emociones como la envidia, que en este caso es paradójica, pues es el deseo que tiene una estudiante de que las otras sean como ella, es decir, lo que se envidia no es el deseo de poseer lo que otros tienen, sino el deseo de que otros posean y merezcan lo que se tiene: un cuerpo del cual hay que sentir vergüenza, como en el siguiente caso:

*Esa situación me producía mucha vergüenza (el hecho de ser gorda) y envidia de que las otras niñas no lo fueran y que yo tuviera que quedarme sola en el descanso y que no tuviera amigas.*IE1A_018F (7-9)

La vergüenza suscita un castigo y un autocastigo. El castigo se recibe a través del uso que otros hacen de la imaginación para hacer merecedora a una estudiante de un sobrenombre y de ponerla en evidencia como un ser objeto de burla, frágil, que puede soportar pasivamente cualquier tipo de agravios:

*En el colegio he vivido situaciones de vergüenza por mi apariencia física, los niños me excluían de los juegos, en clases no tenía grupos, me ofendían con palabras, no me dejaban decir nada.*IE1B_001F (1-3)

Una característica que se observa en esta indagación es que la exclusión la originaban especialmente las compañeras a hacia otra u otras condiscípulas; y esto es significativo, pues como lo señala Aristóteles en la *Retórica* “[...] nadie se preocupa de la opinión, sino de los que opinan, es necesario que se avergüence uno ante aquellos de a quienes se tiene cuenta” (2007: 152). Una estudiante lo narra de la siguiente manera:

*Mis compañeros de curso siempre me dejaban fuera de sus grupos y me discriminaban mucho y me sentía sola. A veces en los descansos me ponía a llorar por falta de amigos y las que más me discriminaban eran las niñas y casi nunca me dejaban hacerme con ellas.*IE1A_018F (4-7)

El vacío afectivo que genera el menosprecio por parte de las que deben ser sus amigas leales y confidentes, lo explica Martínez, señalando que el cuerpo de las mujeres es un cuerpo para los demás: “Las mujeres más que los hombres ven sus cuerpos como objetos a los «cuales se ha de mirar»; al efecto podemos afirmar que

la conciencia del aspecto corporal está influida por el género” (Martínez, 2004: 134).

En varias de las narraciones se encontró que el estudiante que no tiene o no se acerca a tener el cuerpo-estándar, pasa a ser excluido: no es invitado al “parche”, puesto que el estándar de calidad es el que permite pertenecer a una comunidad. Se encuentran casos en los que de manera explícita se declara que la única oportunidad de relacionarse con los demás, de un estudiante cuyo cuerpo no cumple con el modelo previsto, es que se junte con sus semejantes, con los excluidos. Así lo prescribe un estudiante:

EM2: [...] *si es por gorda/ que se consiga amigas gordas* IE1B_001AU
(129-133)

La creencia a la que está ligada la emoción de vergüenza de este estudiante, lo lleva a enunciar que su compañera que tiene un cuerpo “gordo” no tiene derecho a relacionarse con cualquiera, sino con aquellos de la misma clase o tipología corporal: “las gordas”. Algo así como, yo mantengo mi armonía, pues no sufro lo que sufren aquellos que no cumplen con el estándar corporal. Estoy protegido pues soy normal, y por tanto puedo jerarquizar, ubicar en un lugar inferior a los que tienen problemas con su cuerpo.

En cuanto al autocastigo, es necesario decir que la vergüenza corporal genera una pérdida de autoestima, de negación de la posibilidad de sentirse “contento de sí mismo” como diría Spinoza (2007); ante la ausencia de esperanza que genera la naturalización del estigma, el estudiante se ve abocado a infringirse un castigo, autoexcluirse:

Porque yo me siento mal, me siento avergonzada porque casi nunca estaba acompañada y porque también no me sentía con ganas de asistir a la institución, por miedo y vergüenza. IE1B_001F (4-5)

El deseo de escapar, de imaginar alguna solución con tal de cesar con el sufrimiento que le causa su cuerpo, la convoca a pensar en no volver al colegio. No obstante, considerando que el cuerpo es nuestra manera de ser en el mundo, no se trata solamente de un cuerpo objetivo, un cuerpo pleno de significado, no es posible renunciar a él ni esconderlo. Esto conduce a que la emoción sentida transporte al estudiante a una capsula aislada donde se tejen de manera solitaria deseos impredecibles; una estudiante así lo relata:

he llegado a sentir muchos sentimientos horribles y todos han salido de la vergüenza. IE1B_003F(19-20)

Sobre estos *sentimientos horribles*, el investigador no tuvo oportunidad para indagar a qué hacía referencia la estudiante, pero la imaginación empática nos puede llevar a pensar que hay mucho dolor y que para evitarlo, se llegan a imaginar y desear las más diversas acciones, incluso, a renunciar a seguir existiendo. En cualquier caso, lo que se evidencia es que cargar con la ineludible corporeidad, moviliza sentimientos de tristeza, dolor, miedo y vergüenza:

pues las emociones que sentía, pues tristeza porque me humillaban diciéndome cosas feas, porque se burlaban y miedo por el hecho de quedarme sola, y vergüenza por el hecho de no ser igual a las demás. IE1A_005F (12-14)

El cuerpo hace parte del entramado de conflictos de la vida escolar, por tanto, alrededor de él se dan interacciones de diversa índole, incluidas situaciones

de conflicto, que cuando se desencadenan se convierten en toda una maraña de emociones que se desatan incontrolables como una bola de nieve:

Con las dos primeras emociones (vergüenza y humillación) siempre viene una 3^{ra} y es la rabia; todo lo que dicen y todo lo que hacen me pone de mal genio y hacen que me altere y diga cosas o haga cosas que aunque esas personas se lo tengan merecido no se deben decir. Al hacer eso sólo con algunas personas siento culpa porque no por yo sentirme mal tengo que hacer que otras personas se sientan mal. IE1A_004F (12-16)

En esta etapa de socialización, la vergüenza termina siendo una forma de ser despreciado, de ser incapaz de sentir que se es valioso. Sin embargo, la pérdida del valor de sí que genera la vergüenza, en algunos casos se convierte en una experiencia de poder:

Reaccioné de una manera inteligente, no me dejé que me molestaran más... ¿por qué reaccioné así? porque ya estaba cansada frente a la situación, me sentía como una persona desconocida y eso que era buena con todo el mundo.

IE1B_001F (8-9)

La emoción de la vergüenza dirige a la estudiante a acciones en las cuales ella se desconoce, pero que además, no logra comprender por qué es objeto de humillación si *ha sido buena con todo el mundo*. Es decir, no es suficiente con ser buena persona, tener un cuerpo inadecuado la pone en condición de ser objeto de menosprecio.

En otros casos, la reacción de defensa es la agresión física:

Yo reaccione dándole un puño en la cara y le dije muchas groserías.

IE1B_006M (4)

En definitiva, la creencia que algunos tienen acerca de cómo defenderse ante el irrespeto, consiste en que hay que reaccionar de alguna manera, pasar a la acción contra el agresor; eso se puede permitir, después ya no habrá nada que hacer:

Mi opinión es que uno se gana el respeto y si para eso hay que hacer algo contra alguien yo lo haría sin pensarlo, porque se la montan una vez... y eso se vuelve maña y se queda así, como un apodo. IE1B_006M (6-8)

Una estudiante describe la creencia que acompaña a la vergüenza corporal en los siguientes términos:

Es necesario tener un cuerpo escultural si uno quiere ser bien tratada

IE1A_022F (4-6)

El problema en este caso se localiza en la falta de reflexión sobre la estética del cuerpo. La vergüenza resulta ser una emoción tremendamente conservadora que impone, en quienes la sufren, la necesidad de no alejarse de la estética corporal aceptada, y en los otros, la oportunidad para excluir y maltratar.

En la tabla 3 se presenta la síntesis de las narraciones de las emociones que sobre la vergüenza tienen estudiantes de las instituciones educativas:

Tabla 2

Objeto de vergüenza

| Objeto de vergüenza | Creencias | Juicios de valor | Emociones complementarias |
|----------------------------|--|--|----------------------------------|
| Vergüenza del cuerpo | - El estándar de belleza corporal está directamente relacionado con el buen trato. | - Es necesario tener un cuerpo escultural si se quiere ser bien tratado. | - Tristeza - Humillación |

5.2 Interpretación de narraciones de repugnancia

Según Nussbaum, “La repugnancia es una proximidad que no se desea.” (2003: 107), por tanto, está muy ligada a la dimensión táctil que surge de la aproximación física que se tiene con el otro. El cuerpo es el lugar donde se genera el rechazo. Los sentidos que median la producción del sentimiento de repugnancia son el tacto, el olfato, el gusto, aunque como se describirá más adelante, también la visión es sensible a esta emoción.

Las narraciones de repugnancia se clasificaron, de acuerdo al objeto al que van dirigidas, en: el cuerpo considerado como sucio, el cuerpo considerado como feo, la discapacidad y el asco moral.

5.2.1 Repugnancia del cuerpo sucio

En el proceso de socialización que se vive en la vida escolar son numerosas las posibilidades en las que los estudiantes se enfrentan a situaciones vinculadas al cuerpo y que pueden generar repugnancia. Una estudiante lo narra de la siguiente manera:

Hacia mi ninguna situación de repugnancia, pero he sido testigo de muchas hacia muchos chicos que presentan algún tipo de mal olor, o mal aliento.

IE1B_001M (1-2)

La imagen corporal de descuido con la higiene se extiende a la manera de organizar los materiales de estudio para cumplir con los compromisos académicos. La creencia de que el otro no se ha bañado y huele mal se transforma en el juicio de “degenerado”, que se dirige no solamente a personas no muy cercanas como los compañeros, sino también a los amigos, si éstos llegan a producir esta sensación. El otro con la renuncia del cuidado de su cuerpo, hace que se le distancie:

la he sentido en el salón de clase en el colegio cuando un compañero o amigo llega sin bañarse oliendo a feo, todo degenerado sin tareas, etc,

IE1A_003M (2-3)

En esta ocasión, la situación de mal olor se desplaza por razones estéticas, a la de “degenerado”, término que remite a ‘carente de moralidad’. Todo indica que así lo entiende la estudiante, por lo que toma distancia frente a él.

En las narraciones se encuentra que los estudiantes tienen la creencia de que la limpieza del cuerpo es indispensable para la convivencia:

Pues en ese momento sentía asco porque se supone que las personas en comunidad deben de ser limpios para una sana convivencia, [...]

IE1B_001M (6-7)

Se dan situaciones de repugnancia que no deberían estar en la condición de una emoción moral inapropiada, como el bochorno que es una situación vergonzosa que despierta pena ajena. Quien la sufre se siente avergonzado, pero puede

disculparse y no perdura en el tiempo. No obstante, algunas situaciones bochornosas que viven estudiantes en la institución escolar y que generan gran incomodidad en los demás, terminan transformándose y afectando significativamente al estudiante a quien le ha ocurrido:

Mi situación más repugnante en mi vida escolar ha sido cuando un compañero se hizo en la ropa interior y pues a mi parecer fue muy repugnante porque salían aromas muy feos que a algunos los hizo vomitar y a otros alejarse de esa persona; tal vez a otros no les dio asco si no la oportunidad de molestarlo con eso para toda su vida. En lo personal me dio repugnancia porque yo estaba al lado de él y pues olía muy feo haciendo que me diera asco y empezara hacer caras para hacerlo sentir mal. IE1B_002M (1-6)

En esta narración aparece el vómito que es la acción paradigmática de la repugnancia. Situaciones como éstas se convierten en motivo de fuerte exclusión, que según el relato, es “la oportunidad de molestarlo con eso para toda su vida”. El estudiante afectado se convierte en sujeto de una burla desagradable con el estigma de lo sucio, que difícilmente podrá cambiar. Sin embargo, estos problemas podrían prevenirse con crear ambientes favorables para conversar sobre estos temas en un contexto comunicativo como lo describe la siguiente estudiante:

[...] mi opinión, ante estas situaciones de hacerse en la ropa es que deberían de perder el miedo de hablar y pedirle permiso a la profesora o profesor para que no pasen estas cosas de repugnancia ante las personas, y para que no sea más adelante una humillación por lo que pasó hace mucho tiempo. IE1B_002M (12-15)

En algunos casos, la repugnancia no es visible toda vez que el rechazo que produce es silencioso; la introduce quien repudia, llevándolo a aislar al otro casi de manera automática, a evitar compartir lugares, objetos y personas.

5.2.2 Repugnancia del cuerpo considerado como feo

En las narraciones de repugnancia de nuevo aparece el cuerpo, pero esta vez se centra en la cara y en la piel.

[...] ella tiene un rostro muy singular que causa risa, todos la molestan en el salón y he sentido repugnancia cuando ella me toca o de pronto nos toca trabajar juntas. IE1A_029M (1-2)

El “rostro singular” es objeto no sólo de burla sino de repugnancia: el efecto mágico de la contaminación en este caso se da por similitud: dos cosas superficialmente semejantes, se asemejan también en un sentido más profundo (Nussbaum, 2008). La contaminación por la idea mágica de similitud, explica el rechazo debido a las creencias acerca de lo que es una piel físicamente adecuada, como se observa en la siguiente narración:

[...] Una vez cuando ella estaba en uniforme y se le vieron las piernas, y las tenía todas peludas y después se acercó a mi por casualidad y nos rozamos, sentí asco al tocarla, como una sensación desagradable; yo siento esto por la apariencia física de ella que me da repugnancia. IE1A_029M (6-8)

Pero de manera adicional, el grado de repugnancia aumenta cuando por accidente la mirada tiene acceso a zonas del cuerpo que en el contexto del altiplano andino, son parte de la intimidad pudorosa de cualquier mujer. “Las piernas peludas”; los vellos crecen en la piel de muchas personas. Esta es una característica

genética que en nuestro medio adquiere una valoración cultural, pero discriminada por razones de género: el vello en el hombre es símbolo de virilidad mientras que en las mujeres es una manifestación de fealdad e incluso de falta de higiene³⁷.

Los vellos femeninos resultan un elemento extraño que genera repugnancia, pero, en cualquier caso, no existe ningún riesgo de contaminación. Es sólo una creencia construida a través de los procesos de socialización en los que se recogen los valores culturales sedimentados. Pero esto trae consecuencias en la vida cotidiana escolar, como lo describe este estudiante: “*nos rozamos y nos tocamos*”; esto es suficiente para sentirse contaminado. De manera adicional hay que añadir que posteriormente el estudiante narra: “[...] *la apariencia física de ella meda repugnancia*”.

En estas narraciones se evidencia una ausencia de reconocimiento de la dignidad humana. Las personas no parecen ser valiosas en sí mismas. Algunas son inferiores por la condición física y, lo que es peor, se cree que contaminan con su contacto.

5.2.3 Repugnancia ante la discapacidad

En Colombia, a raíz de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, la educación obliga a ofrecer alternativas de inclusión a los niños, las niñas y los jóvenes en condición de discapacidad. Una de las medidas implementadas exige que en la evaluación de las instituciones educativas públicas, se tenga en cuenta un índice de inclusión.

³⁷ Ahora bien, este hecho hace que en el mercado haya una infinidad de productos y métodos para eliminar los vellos.

Actualmente cuando se hace referencia al término condición de discapacidad, se alude a una situación en la cual el contexto socio cultural debe ofrecer las condiciones para que una persona con necesidades especiales pueda desarrollar todas sus potencialidades. Quiere decir, que sí existe una política incluyente, la infraestructura de la ciudad no sólo no la obstaculiza, sino que favorece el desarrollo personal de los discapacitados. No obstante, esta pretensión formulada desde la política pública no se concreta en la vida cotidiana, toda vez que en las representaciones de las personas.

La palabra “discapacitado” es utilizada como un término general que abarca un amplio número de personas que no tienen nada en común entre sí, excepto que no funcionan exactamente del mismo modo que aquellas personas denominadas “normales”. En consecuencia, este amplio conjunto de personas son consideradas “anormales”. Se nos ve como “anormales” porque somos diferentes; somos personas problemáticas, que carecemos de lo necesario para la integración en la sociedad (Brisenden citado por Ferreira, 2008: 8).

La anterior descripción es congruente con la que viven los estudiantes en condición de discapacidad de las instituciones donde se hizo la recolección de información. En las narraciones de emociones morales referidas a la discapacidad física y mental, se encontraron cinco³⁸. Estos relatos cuentan aspectos relacionados con la exclusión mediante el maltrato físico y verbal.

³⁸En el presente análisis se incluye la epilepsia que aunque nos es una incapacidad, puede llegar a serlo si en el día intempestivamente se dan crisis en varias oportunidades. La medicación y la identificación de los factores que la desencadenan puede favorecer cierto tipo de predictibilidad, pero ésta es muy limitada. Consulta hecha a la Dra. Elvira Neira Castro. En cuanto es una enfermedad crónica que se ha hecho visible en el contexto escolar, la estudiante que la padece, habla de sentir miedo y ser estigmatizada.

Tengo un compañero de curso, desafortunadamente él tiene una enfermedad mental, su aspecto físico la hace notar, por ese motivo muchos compañeros lo tratan mal, les fastidia que se les acerque, cuando les es conveniente lo tratan bien. IE2B_009M (1-3)

La repugnancia resulta un obstáculo para construir una sociedad incluyente. En el siguiente caso una estudiante manifiesta ser blanco de exclusión y siente que genera repugnancia debido a su epilepsia:

Repugnancia, tal vez algunas personas sientan eso de mí por tener la enfermedad que tengo tal vez piensan que es preñadisa, o algo así, [...]
IE1A_022F (9-10)

La creencia de contaminación por contacto, pone a la estudiante en una situación de auto-aislamiento. Una de las circunstancias que más la afecta tiene que ver con que una crisis de la enfermedad puede ocurrir en cualquier momento:

Me han dado ataques y siento ese temor al saber que tal vez me den otra vez y también vergüenza a que todo el mundo sepa de mi enfermedad y me molesten.
IE1A_022F (1-3)

Una de las razones que explica este tipo de repugnancia es la tendencia a ser perfectos, a no reconocer debilidades como la de ser mortal y animal. Para algunos estudiantes las manifestaciones de debilidad generan agresiones:

En mi salón son muy irrespetuosos, insensibles, miran todos los defectos de una persona [...] IE2A_008F (1)

En el caso de la discapacidad esta manifestación de insensibilidad es significativa, considerando que las cifras de personas con algún tipo de limitación física o mental son altas³⁹. En el contexto formativo, es indispensable que los estudiantes comprendan la vulnerabilidad humana.

EM1: eh/ se fijan en cualquier defecto/ rasgo/ que la persona es diferente/ y se aprovechan de eso/ y por eso lo maltratan/ porque busca la aceptación social.

EF2: empezaron a reír/ diciendo/ ay/ acá no necesitamos payasos/ simplemente/ porque no tenía un brazo/ y la verdad que/ me parece/ o sea/ yo de ellos/ yo me les quito el sombrero/ porque uno vivir sin una extremidad es muy duro/ y ellos han podido salir adelante sin una extremidad IE2B_011AU (100-102)

La condición de discapacidad lleva a pensar que de alguna manera todos los seres humanos tenemos capacidades y discapacidades, lo cual nos debe poner en igualdad de condiciones si se dan las oportunidades. La reflexión sobre la vulnerabilidad humana resulta central en la formación de emociones que contribuyan a la creación del lazo social.

³⁹“Según Encuesta Nacional de Demografía y Salud, ENDS -2010, realizada por el DANE, en Colombia existen 2,9 millones de personas con discapacidad, lo que equivale a 6.4% de la población. Niños, niñas y jóvenes cuentan con un marco normativo que les garantiza el acceso a la educación. En efecto, la Ley 115 General de Educación de 1994, obliga a las instituciones educativas a aceptar a los estudiantes con discapacidad; sin embargo, no han recibido la atención debida ni están llegando al sistema escolar (Moreno, 2007, citado por Fernández, 2011).

5.2.4 El asco como expresión de rechazo moral

Con esta expresión se hace alusión al rol que juega la emoción del asco en la orientación moral. Rozin (citado por Salles: 2010) destaca el carácter despreciable y contaminante del objeto ofensivo, lo que le otorga a la repugnancia un valor moralizante como se encuentra en la siguiente narración:

Justifica ya que ella desde la conocí hizo que yo le cogiera fastidio y me echara las cosas en cara, y todo lo que me decía y hacía, hizo que me alejara de ella cogiéndole asco ni la puedo tocar porque me repugna.
IE1A_028F (11-13)

En este caso, es una forma de rechazo moral a través de la cual se desaprueba alguna acción de la que se ha sido víctima. Igualmente, se encuentran narraciones en las que la repugnancia parece ser una emoción protectora, que se posee para enfrentar a alguien que no manifiesta ideales de igualdad, de aspirar a compartir una vida democrática:

[...] y además que es una de las personas que se creer más que los demás y uno nunca debe de ser así, uno siempre debe ser humilde y no creerse más o menos que los demás. IE1A_025F (12-13)

Pero también se encuentran narraciones de repugnancia que degradan moralmente al otro, que parecen justificar en el sujeto que lo siente, deseos inapropiados:

[...] me da asco, es la nena que me trae mala energía, la que atormenta mis días, es una perra, zorra, Hp y con justificación lo digo. IE1A_004F (4-5)

La repugnancia dirigida hacia otro ser humano, origina una jerarquía. El asco se mezcla con la envidia, dos emociones problemáticas y excluyentes, que llegan a *producir náuseas y a revolver el estómago*:

*A veces siento envidia de ella por las cosas que tiene y como es su vida;
pero más que todo es repugnancia, me da asco, se me revuelve el
estómago.*

IE1A_028F (6-7)

En estas narraciones, la idea mágica de contaminación está presente; en el caso anterior el relato que va de lo metafórico a lo visceral⁴⁰. De cualquier manera se encuentran asociaciones de repugnancia con contenidos morales que generan repulsión, que hace que se pierda el interés por los otros. De hecho, esta emoción presenta limitaciones para ser comunicada. Se siente repudio y el sujeto-objeto de repudio no tiene ninguna posibilidad de emprender alguna tipo lucha por el reconocimiento, toda vez que desconoce la emoción que produce en el otro.

Nussbaum (2006, 2008) destaca que la repugnancia tiene un contenido cognitivo en la idea de contaminación, que resulta problemático. Por una parte, enseñar a los niños a no contaminarse de ciertas sustancias nocivas como las heces, resulta necesario⁴¹. Pero igualmente, en diferentes ocasiones, la idea de

⁴⁰La discusión sobre si el asco moralizado es metafórico o es visceral, no es objeto de discusión en la presente investigación. Sobre este asunto se puede profundizar en Salles (2010). Sobre el asco en la moralidad puede verse a Zavadvker (s.f.) quien desde una perspectiva evolucionista habla acerca del valor adaptativo del asco moralizado.

⁴¹Desde una perspectiva evolucionista, la función biológica más inmediata del asco es la de generar sensaciones repulsivas hacia sustancias (especialmente alimenticias) que, por su estado de descomposición o putrefacción, o por la posesión de elementos tóxicos o contaminantes, podrían resultar nocivas para la salud” Rozin, Haidt y McCauley (citados por Salles, 2010: 3).

contaminación resulta mágica, es decir, el contacto con el otro no supone ningún riesgo.

La repugnancia proporciona una información poco confiable, y no soporta el análisis de la razón pública. A veces esta emoción puede estar revestida de un valor moralizante, pero su objeto es perverso ya que “construye niveles de personas y objetos” (Nussbaum, 2006: 102). Ahora bien, hay emociones morales de repugnancia que podrían ser consideradas como protectoras, como las narradas por estudiantes: la necesidad de aislarse de personas que pueden causar algún daño, o a las alertas sobre el descuido personal que pueden ser síntoma de falta de higiene, y que pueden traducirse en manifestaciones de desorganización e incumplimiento en las responsabilidades como las académicas. Igualmente, es posible pensar que el asco moral tiene una dimensión de rechazo de acciones abstractas que no necesariamente van dirigidas a las personas de carne y hueso sino a sus comportamientos morales. Sin embargo, en las narraciones descritas por los jóvenes escolares de estas dos instituciones, la repugnancia siempre es hacia alguien en concreto, quien, por otra parte, quedará sometido al estigma y al aislamiento.

Las manifestaciones de repugnancia moral, encontradas en las narraciones de los estudiantes, remiten a pensar que son éticamente inadecuadas:

Siento repugnancia hacia una nena (putencia) la nena me cae mal es una perra que siempre que trato de tener algo, ella con malas intenciones me lo quita, es como un mosquito en mi sopa, me da fastidio con solo mirarla, y a veces por las cosas que hace me dan ganas de golpearla; y le deseo lo peor de la vida, por mí que se muera, es una perra y la verdad, en serio, solo mirarla me da asco. Es la nena que me trae mala energía, la que atormenta mis días, es una perra, zorra, Hp y con justificación lo digo.

IE1A_004F

La repugnancia dirigida a un compañero no soporta una justificación racional. Sencillamente, genera barreras que parecen infranqueables, no logran desaparecer, y a lo sumo se desvanecerán cuando termine la vida escolar, y son muy escasas las oportunidades para lograr un reencuentro en condición de exalumnos.

Los temas que genera la repugnancia siempre producen incomodidad y temor. En esto tiene razón Nussbaum al señalar nuestra naturaleza animal, algo que los seres humanos nos negamos a aceptar:

Dado que la repugnancia corporiza un rechazo a la contaminación que está asociado con el deseo humano de ser “no animal”, está frecuentemente vinculada con ciertas prácticas sociales dudosas, en las que la incomodidad que las personas sienten por el hecho de tener un cuerpo animal se proyecta⁴² hacia afuera a individuos y grupos vulnerables. Estas reacciones son irracionales, en el sentido normativo, tanto porque corporizan la aspiración de convertirse en un tipo de ser que no es, como porque, en el proceso de perseguir esa aspiración, hacen de terceros el blanco de perjuicios graves (Nussbaum, 2006: 93).

Al no asumir reflexivamente el objeto y las creencias valorativas vinculadas con la repugnancia, se está permitiendo que las circunstancias y los accidentes relacionados con la proximidad corporal queden sin resolver. Algunas situaciones en este contexto, se reflejan en la burla y en el maltrato público, pero en otros casos el repudiado jamás se entera de las razones por las que vivió una exclusión silenciosa. La repugnancia, al igual que la envidia, en estos casos de exclusión, es

⁴²Comentario de la Dra. Ángela Calvo: este es un término técnico (proyecta), mecanismo de defensa del Yo en perspectiva de Freud, y Nussbaum para poder mostrar la diferencia entre la repugnancia necesaria para sobrevivir y la repugnancia proyectiva génesis de la exclusión.

una emoción que no está acompañada de la lucha por el reconocimiento por parte de las víctimas.

El siguiente cuadro presenta la síntesis de las narraciones de las emociones que sobre la repugnancia tienen estudiantes de las instituciones educativas.

Tabla 3

Objeto de repugnancia

| Objeto de repugnancia | Creencias | Juicios de valor | Emociones complementarias |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Cuerpo considerado como sucio. | <ul style="list-style-type: none"> - La suciedad corporal está ligada a la falta de orden con los objetos personales y el incumplimiento de las responsabilidades académicas. - Acercarse al otro puede contaminarnos. | La higiene es indispensable para la vida en comunidad. | Humillación. |
| Cuerpo considerado como feo. | Rozar el cuerpo del otro genera contaminación. | No se encuentra ninguna expresión valorativa. | Humillación física y verbal. |
| Repugnancia ante la discapacidad. | Genera fastidio. | Los discapacitados físicos y mentales también son humanos y por lo tanto deben ser respetados. | <ul style="list-style-type: none"> - Tristeza. - Humillación. |
| Asco como expresión de rechazo moral. | Las acciones morales inapropiadas producen repugnancia. | La repugnancia es un protector de dignidad. | <ul style="list-style-type: none"> - Humillación. - Compasión. |

5.3 Interpretación de narraciones de humillación

Humillar es menospreciar, lo que Spinoza entiende como “hacer de alguno por odio menos caso de lo que es justo”. (2007, 139). Se trata de hacer pasar a alguien a una condición de inferioridad en la que pierde su dignidad.

La humillación está relacionada con la vergüenza, pero en sentido activo (Nussbaum, 2008), es decir, es un proceso de avergonzar, proceso en el que se le despoja al otro del reconocimiento que tiene frente a una comunidad. Ahora bien, en las narraciones sobre la vergüenza hay descripciones de situaciones vergonzosas en las que alguien es rebajado; allí se hallan entonces relatos de humillación. En este apartado se encuentran diferentes manifestaciones de maltrato narradas por distintos estudiantes, especialmente relacionadas con acciones de humillación a compañeros que tienen una condición física distinta: baja estatura o sobrepeso, por usar una prótesis móvil como los lentes para poder ver adecuadamente, lo mismo que por el color de piel. El menosprecio también se encuentra en acciones dirigidas hacia alumnos nuevos.

Las narraciones de los estudiantes fueron clasificadas por ellos mismos en el taller, como expresiones de humillación. En esta emoción se identifican diferentes actores que actúan en el contexto escolar: la víctima, el victimario, el espectador estudiante, los docentes y los directivos docentes.

Las narraciones de los estudiantes que se encuentran en condición de espectadores, describen emociones muy cercanas a la compasión y a la culpa. Para no repetir aspectos presentados en el componente interpretativo dedicado a la vergüenza ni al dedicado a la compasión, se le dio énfasis a las narraciones hechas por los victimarios, aunque no exclusivamente. En las narraciones de emociones morales se encontró que los objetos a los que van dirigidos la humillación son la *debilidad física y de carácter*.

5.3.1 Debilidad física y de carácter

Esta condición es una constante en las narraciones clasificadas por los estudiantes como de humillación, vergüenza y compasión; así lo afirma una estudiante:

[...] porque cuando la persona es gorda, bajita, flaca/ lo que tenga/ pues siempre va haber alguien que se la monte/ ¿no? IE2B_017AU (19-20)

El ineludible cuerpo en todas sus manifestaciones resulta siendo objeto de agresión:

Entre todas esas personas molestábamos más que todo a un niño pequeño. Él siempre que lo empezábamos a molestar intentaba buscar un lugar en dónde pudiera perderse de nuestra vista, pero casi nunca él lograba huir. muchas veces las burlas terminaban en lágrimas y sufrimiento del niño. IE1A_003M (6-8)

En el desarrollo del relato se observa que el maltrato físico y verbal a que era sometido el estudiante de baja estatura, lo llevaba querer a ocultar su realidad corporal lo que resultaba un imposible:

Desde ese día en adelante él siempre que nos veía se subía encima de algo o intentaba agacharse para ocultar su estatura. IE1A_003M (11-12)

Para fortuna de la víctima, el agresor logró percibir la lucha por el ocultamiento que hacía la víctima, lucha que también se manifestaba en el silencio, el aislamiento y en la tristeza. La sensibilidad del estudiante agresor lo llevó a

identificar la inconsciencia de su actuar que se tradujo en un el juicio que catalogaba su comportamiento como equivocado:

[...] pues ahora entiendo que lo que hicimos mis compañeros y yo fue humillarlo ante todo la clase y crearle un complejo por su estatura. Pero pues dos meses después de ese inconveniente empecé a sentir culpa, ya que él no se integraba en el grupo y no habla mucho, entonces yo empecé como a intentarme acercar a él para que no se sintiera solo, y, pues, yo le pedí perdón, me arrepentí de lo que le había causado a él. Lo que me generó todo fue como que él no cumplía los estándares del grupo, ya que casi todos éramos altos y el era casi el único pequeño. IE1A_003M (13-14)

De la humillación a la culpa y de ahí a la reparación. Era necesario crear confianza y acercarse poco a poco para lograr una comunicación entre iguales, y en un gesto de humanidad, pedir perdón. La creencia que acompañaba las acciones agresivas estaba relacionada con el estándar de estatura del grupo, todos a esa misma edad deben tener el mismo tamaño; y el juicio de valor que justificaba la acción, consistía en el menosprecio a quien era *casi el único pequeño*.

Pero la ingenuidad que genera la ignorancia no es la única fuente de la humillación. Así lo narran los algunos estudiantes en el siguiente diálogo:

EF2: =no... en serio/ puede ser por la ignorancia/ o porque se.../ la gente que lo humilla a uno/ quiere parecer como importante/ como.., quiere llamar la atención/ y llamar la atención por medio de... la humillación/ molestando al otro/ pienso eso/ ¿tú qué piensas?

EF3: yo digo/ que es hacerse el importante/ humillando a los demás

IE1B_002AU (6-8)

Una de las razones que explica la acción intimidadora de algunos estudiantes, es la búsqueda de reconocimiento y lograr un lugar privilegiado en la jerarquía que establecen entre ellos mismos los estudiantes:

pues en muchas cosas hay humillación hacia otras personas y también vergüenza, al tener amigos que no respetan a las demás personas muchas veces que lo obligan a hacer crímenes, suicidios etc... pues uno reacciona casi siempre a lo que está bien pero normalmente las influencias no dejan que uno escoja lo correcto por gustarle a las niñas, tener más amigos o más popularidad IE2A_012M (1-2)

Las creencias que la pueden acompañar son reconocimientos importantes, propios de la edad en la que se encuentran: la necesidad de gustarle a las chicas, tener más amigos y ganar popularidad. La falta de autonomía propia de estos estudiantes, es favorable para crear un ambiente propicio para la humillación; todo el grupo parece rodear las acciones intimidadoras:

EM1: por ejemplo/ yo que comencé con (nombra a alguien con un apodo) a ponerle apodo/ ya ahora ya todos la llaman por su apodo IE1B_002AU (63-64)

La debilidad física es el motor de la vulnerabilidad:

Me produjo emoción ver cómo nuestros propios compañeros (as) son agredidos o se aprovechan de ellos, tal vez porque no saben pelear o porque los ven débiles a esperar una respuesta, por eso los cogen de bobitos IE2A_007F (8-9)

Pero se encuentran narraciones que indican que esta emoción afecta a todo el universo de estudiantes de las dos instituciones:

EM3: todos somos de los dos/ todos hemos humillado/ y nos han humillado

EM1: que digamos/ digamos/ este año/ a una persona/ la humillan/ y le hacen de todo/ en las vacaciones yo no sé qué le pasa/ y... bueno/ reflexiona y todo eso/ y para el otro año/ digamos un propósito/ ah.../ que no me la voy a dejar montar de nadie/ entonces se vuelve.../ empieza a humillar/ y empieza a hacer bullying/ matoneo/ eso/ en su vida pasada
IE1B_004AU (87-90)

Sin embargo, los estudiantes describen situaciones de solidaridad como la siguiente:

El irrespeto por algunos compañeros del salón, las peleas que muchas veces se ven a la salida del colegio, se ve mucha humillación, en los salones mucha envidia, pero no todo es malo ya que hay compañeros que sienten compasión por los otros y los defienden no agrediendo sino hablando.

IE2A_002F (1-3)

Adicionalmente, se encuentran narraciones que remiten a pensar que los procesos de formación para la convivencia que se llevan a cabo en el colegio, algunas veces no son en vano:

y hay muchas experiencias como la de que uno debe humillar y maltratar, física y verbalmente a las demás personas... gracias a la asistencia en el colegio he aprendido a diferenciar el bien y el mal he aprendido escoger las amistades, que hay muchas emociones que deben estar presentes en diferentes casos... que hay gente mala; y que uno debe ser correcto en todo IE2A_012M (3-8)

En otros casos la situación de discriminación se reafirma en una justificación sospechosa, como en el siguiente diálogo entre dos estudiantes:

EM2: pues si Luisa⁴³ siente que yo la humillo/ pues que ella reclame/ si Luisa siente que yo la humillo pues que ella me reclame a mí/ no usted/ usted no es Luisa

EF2: pues como Luisa es tan boba y se le queda callada

EM2: ah bueno/ si ella es boba pues déjela

IE2B_017AU (15-16)

El estudiante agresor no escucha razones, el problema se encuentra en *Luisa*. Quien es bobo debe resignarse a aceptar que tiene que sufrir el maltrato. Sólo la propia víctima puede hacer algo. Mientras tanto, la actitud de menosprecio no es objeto de cuestionamiento alguno. El agresor continuará ejerciendo su deseo de agredir. No hay simpatía ni posibilidad de evaluar los objetivos propios a partir de contrastarlos con aquel que tiene la creencia de que alguien que merece la humillación. Por otro lado, hay otra compañera que reclama y evalúa la relación como inapropiada, pero se resigna al entender que hay algo de culpabilidad en Luisa al ser “*boba*” y “*quedarse callada*”. Por el momento el victimario parece insensible y el diálogo termina en “*si Luisa es boba*”, peor para ella. La creencia que acompaña la justificación que hace el intimidador es que una personalidad débil es susceptible o “*amerita*” ser maltratada.

Igualmente, los estudiantes llegan a imaginar la gravedad de la humillación que le supondrá a la víctima, esta emoción se traduce en el resentimiento que lo acompañará para toda la vida:

⁴³El nombre de la estudiante de quien se refieren mediante un apodo, fue cambiado.

*EF2: yo creo que toda esa humillación/ yo creo que a uno lo deja marcado para el resto de la vida/ ¿no?/ y lo hace tener ese pensamiento hacia (el que lo humilla)/, por ejemplo/ lo que le pasó al gordito/ que siempre le han dicho gordito*⁴⁴ IE1B_002AU (103-108)

La humillación en el ambiente escolar tiene múltiples manifestaciones y sucede cotidianamente, como en una clase formal, de esas a la que se asiste todos los días:

yo he sentido compasión al momento que humillan a un compañero, ya que uno no es perfecto y al momento de una equivocación es a sacarlo a relucir, así uno nunca va a tener confianza de si mismo. Ejemplo: en el salón uno se equivoca y empiezan a abuchear, a criticar, porque a mi también me ha pasado, en ese momento uno no es decir algo, así uno tenga la razón todos te van a critica IE1B_003F(1-2)

Finalmente, se encuentra en las narraciones, que otro de los motivos de la intimidación es la diversión:

[...] a veces reaccionamos así por temor a que nos pase lo mismo o a veces no reaccionamos mejor porque para muchos el mal de otras personas nos da risa, nos gusta mirar el mal ajeno, el mal de las personas [...] IE2A_007F (10-11)

Aunque no se descarta la existencia de algún tipo de patología, cuyo abordaje sólo sería posible desde la psicología, algunas de las acciones de humillar se producen en el marco de pasarla bien en el colegio, y no buscan

⁴⁴Se refiere a Piggy, personaje del libro y la película *El señor de las moscas*, quien es humillado de manera permanente por su condición física.

intencionalmente producir daño; algunos estudiantes no creen que el maltrato sea una acción muy grave, y como lo señala este estudiante, llega a ser paralizante:

Mi reacción ante todo lo que me estaba pasando era casi nula, o sea que yo no trataba de hacer nada por miedo a que me molestaran aún más.
IE2A_011M (10-11)

El maltrato y el menosprecio cotidiano generan situaciones de irrespeto, en las que los estudiantes pierden toda posibilidad de ver o de intuir un proyecto personal de vida.

El irrespeto es un despojo de las potencialidades de construcción de identidad, que se conecta “con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto en interacción moralmente igual y plenamente valioso” (Honneth, 1997: 192). Así lo encontramos en el siguiente relato:

muchos se burlan de los otros, esto hace que nuestros compañeros sientan tristeza, vergüenza de ellos mismos y estos comportamientos hacen que nuestros compañeros dejen de ser ellos mismos y hagan lo que hacen los demás para poder adaptarse a un grupo etc. IE2A_002F (8-10)

La exclusión y la sensación de renuncia a la individualidad por acciones de humillación, resultan un fuerte obstáculo para generar emociones que ayuden a fomentar el interés por los demás. En un contexto agresivo es evidente la desconfianza que surge frente a los compañeros, pero también el deseo de que en el lazo social, todos merezcan igual reconocimiento.

En las narraciones sobre emociones, los estudiantes no mencionan a los docentes ni a otro estamento o red que los apoye para enfrentar las humillaciones⁴⁵. Todo indica que llegan a creer que la mejor forma de enfrentar el maltrato físico o verbal al que son sometidos es:

No dejársela montar IE1B_004AU (87-90)

En cada uno parece encontrarse la respuesta, y ésta generalmente se da a través de una reacción agresiva. Sin embargo, también aparecen voces que rechazan de manera categórica lo que parece ser un contexto opresivo que no permite el desarrollo de la singularidad.

[...] nos falta liderazgo, nos falta ver la vida de otra manera
IE2A_007F (11-13)

Aquí se encuentran dos evaluaciones de la realidad que viven los estudiantes de estas instituciones. Por un lado, la idea de liderazgo no aparece necesariamente como la solicitud de un líder a quien seguir, sino como la petición de sostenerse cada uno en lo que considera que es correcto, sin someterse a la voluntad de nadie y mucho menos de aquellos que menosprecian y maltratan a los demás. Por otro lado, se considera indispensable someter a reflexión la manera de ver y de valorar la concepción que se tiene del mundo: *es necesario ver la vida de otra manera*. La estudiante exterioriza una intuición: el mundo de la vida como se vive en la institución educativa debe repensarse para lograr un objetivo de vida mínimamente compartido:

⁴⁵En algunas escasas oportunidades se menciona que los estudiantes recurren a los padres de familia, quienes ponen la queja en la institución. Parece que es sólo a través de este estamento como las situaciones de humillación excesiva, son visibilizadas ante la institución escolar (docentes y directivos docentes)

[...] deberíamos comprendernos más y ayudarnos entre nosotros mismos.
IE1B_004F (12)

Por momentos parece ingenuo y que genera dolor registrar las creencias que tienen algunos estudiantes acerca de las razones de la humillación: ignorancia y diversión. Otras veces, la narración del maltrato es presentada como algo que se ha convertido en natural, aquella que se ejerce a personas bajas de estatura, con sobrepeso, discapacitadas, afro-descendientes, poco inteligentes, pobres o recién llegadas a la institución. Cualquier diferencia es motivo para el maltrato.

Aunque se encuentran relatos que dan cuenta de solidaridad, la humillación somete a la víctima en solitario:

Es mejor no meterse en problemas bobos, quizás por ayudar a mis amigos se agrandaría el problema y me involucrarían.
IE2A_006M (15-16)

Esta es una ventaja para el victimario, logra que él o ella, le salga al paso a cualquier contradictor:

EM2: pues yo diría que si se siente humillado pues que lo exprese/ y no que le diga a otras personas (que se lo traten) de expresar/ o... si ella siente/ que yo humillo a EFa que.. aconséjele a ella que ella me lo diga a mí/ no, ella me lo tiene que decir a mí
EF2: no/ pues uno la aconseja/ otra cosa es que ella no lo haga/ ¿no?
EM2: ¡ah!/ pues si ella no lo hace/ ya es muy diferente
EF2: pues si igualmente él lo sigue haciendo también
EM2: pero si ella no me lo expresa/ qué podemos hacer
IE2B_017AU

La humillación no soporta una justificación. Lo que sí soporta la institución es una discusión sobre la convivencia escolar y de ésta podrían salir estudiantes, varios estudiantes con actitudes de apoyo hacia el humillado.

La interpretación de las narraciones de humillación está reclamando una acción decidida por crear ambientes de aprendizaje favorables para que los estudiantes encuentren condiciones alternativas para construir y negociar sus objetivos y logros.

En el siguiente cuadro se presenta la síntesis de las narraciones de las emociones que sobre la humillación tienen estudiantes de las dos instituciones educativas:

Tabla 4
Objeto de humillación

| Objeto de humillación | Creencias | Valoraciones | Emociones asociadas |
|--------------------------------|--|---|---|
| Debilidad física y de carácter | Se humilla: - Por ignorancia, no son conscientes del mal que causan. - Se humilla porque se quiere ser reconocido. | - Falta autonomía. - Todas las personas no son consideradas iguales. - Es para toda la vida, - Es divertido. - La solución es individual. - Es necesario ver la vida de otra manera. | - Tristeza. - Compasión. - Culpa. |

5.4 Interpretación de narraciones de envidia

Según Spinoza “la envidia es el odio en tanto afecta al hombre de tal suerte que se contrista⁴⁶ por la felicidad de los demás, y por el contrario, se alegra del mal de los otros” (2007: 139). Es una tristeza que surge por desear lo que tiene el otro y no poderlo tener. La envidia nace por desear lo que no se posee.

Las narraciones de emociones morales de envidia están dirigidas a compañeros y amigos que se destacan en su desempeño académico, en el deporte, en cuanto a lo físico, o en su condición económica. Es decir, que el ser modelo se convierte en el objeto que desencadena la envidia.

5.4.1 Ser modelo

Así narra una estudiante el motivo que origina envidia en la institución escolar a la que pertenece:

en el colegio es por la popularidad, las buenas notas, la belleza y la forma de jugar fútbol. IE2B_001F (1)

Otra niña incluye el factor económico

En nuestro colegio se ven conflictos por este sentimiento de envidia ya sea porque uno tiene mejor posibilidad económica o porque tiene más amigos y porque le va bien en el colegio etc. IE2B_002F (15-16)

Y otra joven que describe la envidia que siente, unida a la rabia, ante la popularidad que tiene una compañera entre los demás estudiantes:

⁴⁶Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, contristar significa afligir, entristecer.

[...] me da rabia que ella tenga todo lo que quiere, tiene plata, cosas materiales, niños detrás de ella, bueno etc. IE2B_006F (27-28)

Pero el hecho que más causa envidia en la institución educativa es el éxito académico:

Pues en mi salón siento envidia porque hay unos compañeros que son muy inteligentes y les siento mucha envidia [...] IE2B_003F (7-8)

Son varias las narraciones que ubican la envidia como el primer factor que desencadena sentimientos de dolor por el bien de los otros. Para algunos este hecho se origina en la idea de que, de alguna manera, es una injusticia porque creen que el logro académico no es merecido debido a que está unido a una actitud que jerarquiza y excluye:

[...] me dio mucho mal genio que porque ellos son los inteligentes y uno no sabe nada y que no sabe y lo rechazan. IE2B_003F (12-13)

La estudiante considera que si bien estos estudiantes pueden ser inteligentes, sus habilidades y logros no la incluyen en su desarrollo cognitivo; el logro académico está favoreciendo a los que son más inteligentes y esto no aporta nada a los que son menos competentes. Para algún otro, el éxito escolar está unido a una acción estratégica de parte del estudiante que es reconocido por obtener buenos resultados académicos:

[...] yo digo “re de buena él” o algo así y porque él siempre pasa en limpio todo, pero no precisamente por el esfuerzo que hace sino porque se la pasa de “lamberico” con los profesores. IE2B_005F (8-10)

En esta oportunidad, también aparece la envidia con un reclamo para que haya justicia. La estudiante cree que el estudiante del que habla, logra salir exitosamente en cada periodo sin perder asignaturas, pero no precisamente por una capacidad cognitiva sino por la habilidad para manejar relaciones “serviles” con los docentes.

En algunos casos, el dolor que produce la envidia no está tanto en el deseo de tener lo que otro tiene, sino de desear que otro pierda los privilegios que posee. Así lo narra la siguiente estudiante:

[...] a mi me gustaría que él alguna vez se quedara nivelando algunas asignaturas por a él yo lo veo todo fresco, y a mi me gustaría ser tan juiciosa como el inteligente, popular [...] IE2B_006F (1-3)

En esta narración se encuentra una mezcla de deseos hacia el otro. Por un lado, el deseo de que el otro pague por la tranquilidad que le generan los retos académicos. Considera que no es justo que sin esfuerzo y con una actitud “fresca”, un compañero pase la vida escolar disfrutando de popularidad. Algo justo sería que “nivelara”, que viniera al colegio en tiempo extra, para ponerse al día con los objetivos de aprendizaje pendientes. Pero por otro lado, le nace el deseo de mezclar habilidades, las que ella tiene con las que él posee. De ella surge el deseo de mantener el juicio y la responsabilidad que la caracteriza, pero de él quisiera tener la inteligencia para estar más tranquila frente a los retos académicos y disfrutar de popularidad.

La envidia surge por la comparación. En algunos casos se plantea como un sentimiento que solicita adquirir algo que tiene el otro y que se puede complementar con lo propio, como en el caso anterior. Pero en otros casos, la envidia lleva a desear ser otro:

EM1: o sea uno tiene envidia/ de la otra persona porque uno quisiera estar en el lugar de él. IE2B_010AU (17-20)

No estar “contento de sí mismo”, produce dolor, pero mucho más si se es sujeto de comparación por parte de los profesores, y peor aún, cuando los que lo comparan son los seres más queridos y cercanos:

EF3: también con eso de las comparaciones también pueden causar la envidia/ porque si a uno lo viven comparando/ uno va a decir/ no/ yo tengo que ser como él/ pues para que me estén comparando/ él tiene que ser mejor que yo/ y entonces a uno le va entrar envidia porque él es mejor que uno

EF4: y los papás/ cuando le dicen a uno/ ah! pero es que vea a su prima/ que yo no sé que/ entonces uno intenta ser como la prima/ ¡ay!/ yo quisiera ser como mi prima a veces

EF3: y uno intenta hasta cambiar la personalidad por/ por ser aceptado, porque los papás se sientan bien con uno/ con uno mismo IE2B_022AU (55-62)

La comparación y llevar al estudiante a ser otro, conducen al desprecio de sí mismo, y por reacción, al desprecio de los demás. Ahora bien, los estudiantes tienen la creencia de que la envidia no es un buen sentimiento:

EM1: que la envidia es.../ que la envidia es como el deseo de... de hacerle el mal a las personas porque o tienen cosas que uno no tiene/ o son mejores que uno/ IE2B_022AU (120-121)

En las narraciones se encuentran creencias en las que se reconoce a la envidia como una emoción que surge de reconocer que no se tienen ciertas habilidades y que otros sí, pero que puede desencadenar las peores acciones:

El sentimiento de envidia puede causar muchas cosas, tragedias, hasta muerte y mucho dolor para toda la familia [...] IE2B_001F (7-8)

La envidia tiene unos costos profundos en quien la siente: lo lleva a aislarse de los compañeros y a no se estar bien consigo mismo:

Que la envidia es mala porque nos separa de nuestros compañeros, no estamos bien con nosotros mismos. IE2B_002F (9-10)

Dos consecuencias que son muy graves para la vida en una comunidad democrática. El vínculo que despierta el interés por los demás se torna débil y al mismo tiempo lesiona al yo de la persona. Para otros estudiantes, en la envidia es indispensable reconocer nuestra incapacidad:

EMI: y pues sentir envidia es como sentirse menos que esa persona/ sentir que yo no puedo. IE2B_010AU (58-59)

La envidia surge como un sentimiento sobre personas cercanas que inicialmente son equiparables. No se siente envidia ante alguien sobresaliente o genio, con el cual no se guarda ninguna semejanza. Justamente la envidia surge en el ambiente escolar, porque se supone que todos están en las mismas condiciones o por lo menos se asemejan en sus capacidades.

La envidia es muy mala porque genera discordia, conflictos con nuestros compañeros y es mejor no sentir envidia porque así podemos estar en un buen ambiente sin conflictos. IE2B_002F (13-14)

En algunos casos la identificación de la baja autoestima que genera la envidia plantea un reto: la necesidad de tener una conciencia realista de sí, de conocer qué habilidades y qué limitaciones se tienen:

Mi consejo es que uno no debe tener envidia de nadie porque todos somos diferentes y pensamos diferente, y que si esa persona puede también nosotros, sólo hay que tener mucha voluntad y esperanza porque unos son mejores que los demás y hay que aprender a vivir con eso [...]
IE2B_001F (10-12)

La reflexión sobre la envidia conlleva el reconocimiento de sí, para *aprender a vivir con eso*; y con ello a tener esperanza, especialmente sino no se busca comparar *porque todos somos diferentes y pensamos diferente*, y no se debe pretender ser como todos, igualar a todos. La estudiante propone aceptar que es necesario tener voluntad para desarrollar las propias capacidades.

Los estudiantes no desean tener esta emoción, pero como toda emoción, la envidia se padece. A pesar de sus limitaciones, los jóvenes encuentran que en ella hay una posibilidad de desarrollo personal gracias a la reflexión y a la transformación hacia lo que Rawls llama envidia amable (2003: 481). Se trata de valorar los logros de otra persona y en ese sentido pensar que también se pueden fijar logros y objetivos propios. El otro puede ser un buen referente para pensar en las posibilidades de crecimiento personal propio. Este hecho lleva a valorar los ambientes de socialización que hay en las instituciones escolares, especialmente si éstos son adecuados.

En las narraciones sobre la envidia yace algo muy positivo: los estudiantes consideran que ésta es una emoción particularmente equivocada, que hace daño al que la siente y lo aleja de los demás. Por tanto:

EF1: ¿justificar la envidia!?!/ ¡no...!/ eso no hay justificación.
IE2B_010AU (52)

La interpretación de las narraciones de envidia muestran lo perjudicial que resulta este sentimiento a la hora de pensar extender el interés propio en el bien de los otros.

En el siguiente cuadro se hace una síntesis de las narraciones de las emociones que sobre envidia produjeron los estudiantes de las dos instituciones educativas.

Tabla 5
Objeto de envidia

| Objeto de envidia | Creencias | Juicios de valor | Emociones complementarias |
|---|---|---|--|
| Ser modelo (digno de imitarse por ser buen estudiante, popular, bello, deportista, favorecido económicamente) | <p>Surge porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo comparan. - Inseguridad de las capacidades y habilidades de cada cual. - Hay injusticia | <ul style="list-style-type: none"> - Nos separa de nuestros compañeros. - No estamos bien con nosotros mismos: uno quiere ser otro. - Es una emoción mala: Puede causar tragedias incluida la muerte. - No hay que sentir envidia si uno se valora a sí mismo. - Con esfuerzo uno puede llegar a tener lo que se quiere. - Nada justifica la envidia. | <ul style="list-style-type: none"> - Humillación - Tristeza - Celos - Rabia - Esperanza |

5.5 Interpretación de narraciones de compasión

Siguiendo a Aurelio Arteta “todo lo que es susceptible de producir compasión es a su vez expresión de la debilidad humana: la muerte, la violencia, la vejez, la enfermedad, la ausencia de amigos, la fealdad, la invalidez” (1996: 132). De hecho, en la gran mayoría de las narraciones de las emociones morales de los estudiantes de este proyecto investigativo, se encuentran expresiones de compasión como las mencionadas.

Para Nussbaum (2008), siguiendo a Aristóteles, la compasión es un sentimiento de pesar por la suerte que ha caído en otra persona, y tiene tres características cognitivas: es un asunto grave, se tiene la creencia de que es inmerecido, y el juicio que se hace es que el sujeto que la siente podría estar en la misma circunstancia. La compasión tiene un gran valor cognitivo por cuanto este sentimiento surge de ponerse en el lugar del otro, pero no con una razón calculadora de indagar qué está pasando con en aquel, sino con un profundo dolor, como si le pasara a él mismo. La compasión convoca a procesar información sobre el dolor que está sufriendo otra persona. Al respecto, Mèlich sostiene que la compasión no implica ponerse en el lugar del otro, sino que significa “acoger, acompañarse, situarse al lado del otro” (2010: 33).

En las narraciones de emociones morales se encontró que los objetos ante los que se manifiesta la compasión son: la muerte, la pobreza y la agresión.

5.5.1 Compasión ante la muerte

En las narraciones de emociones morales de los estudiantes aparece la muerte de compañeros de colegio. Ciertamente ésta es la vivencia que supera en intensidad a todos los demás sentimientos posibles y ocasiona una herida tan profunda en cada ser, que lo lleva inexorablemente a pensar en la finitud humana.

La muerte es comprendida intelectualmente como “universal, final, irreversible e inevitable” (Fonnegra, 2009: 23).

Hubo cinco narraciones relacionadas con la muerte, una con la emoción ocasionada por una muerte natural, otra por accidente y tres por muerte violenta, todas ocurridas en las cercanías del colegio al que cotidianamente se asiste. En cuanto a la muerte por accidente, ésta pone de manifiesto las limitaciones de la existencia, vida que después de perderla ya no puede hacerse nada. Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente narración de un estudiante que sufre por la muerte de un compañero quien fue atropellado por un vehículo:

Mi reacción fue muy pasiva porque yo le respetaba a él, él era un buen amigo, y mi reacción fue esa porque cuando nos dieron la noticia ya era demasiado tarde para hacer algo por él. IE2B_010M (8-9)

La muerte del compañero le produjo “mucha tristeza y mucha compasión”, y la enseñanza que recibe de la muerte de su compañero está muy ligada a la aceptación de la finitud humana que está representada, en este caso, en el hecho de que ya no se puede hacer nada, todo se acabó. Lo único que queda de esta experiencia es reconocer que cualquier cosa puede pasar, y en ese acontecer, la muerte es una posibilidad que se hace concreta de manera inesperada; es entonces cuando se reconoce...

[...] que uno debe respetar y querer a los amigos porque uno no sabe cuándo van a faltar y cuándo los vamos a necesitar

IE2B_010M (10-11)

La muerte provoca una profunda tristeza y genera la inexorable consciencia de que todos vamos a morir; también lleva a pensar que es necesario “respetar y querer a los amigos” puesto que cabe la posibilidad de perderlos para siempre en

cualquier momento, así sea por un accidente, algo que no depende de nosotros. Este hecho remite a aceptar que independiente del actuar moral, la muerte puede acontecer.

La compasión ante la muerte promueve recordar que se tienen afectos, que se debe valorar a los otros, a manifestarles respeto e interés. La muerte produce sentimientos favorables para la construcción de lazos sociales, toda vez que hace que todos los seres humanos se sientan iguales, y este sentimiento de igualdad se vuelve el mejor aliado para sentir que todos los seres tienen los mismos derechos y deben tener las mismas oportunidades.

Otra característica de la compasión en la que se produce la tristeza por el sentimiento de sufrimiento del otro, consiste en observar que es un mal inmerecido. Así lo encontramos en la siguiente narración:

una compañera amiga llamada Maryory quien era una personita de gran corazón, fue porque una vez salimos del colegio, íbamos llegando y mi amiga Maryory se desmayó, no reaccionaba [...] cuando nos dijeron que Maryory estaba muy mal, que le dio muerte cerebral, fue muy duro cuando escuchamos eso [...] era una persona de bien que no se metía con nadie [...] IE2B_003F (1-3, 5-6, 9)

La compañera-amiga que ha muerto es descrita con ternura por esta estudiante. Considera que es una muerte injusta, pues se trataba de “una personita de gran corazón” y, adicionalmente, “era una persona de bien que no se metía con nadie”. Como lo señala Villar, la muerte que se produce al azar o por mala suerte, es considerada como consecuencia de la injusticia o de la crueldad manifiesta (2003: 22). En la lectura de las narraciones se observa que existe miedo a la agresión y a la muerte violenta, y que para evitar llegar a sufrir las consecuencias de este tipo de acciones, uno de los caminos, es evitar interactuar con los demás.

En las experiencias de muerte violenta se revuelve todo el abanico de emociones, como en el siguiente caso en el que un estudiante narra la muerte de su mejor amigo, sobre quien tiene un gran afecto pues lo describe como un hermano porque compartieron sus vidas desde el nacimiento. Todo indica que el amigo fue asesinado por personas que eran conocidas:

gente que hoy en día no hubiese conocido nunca jamás, gente que hoy odio, gente por la que yo debía dar la vida, pero hoy prefiero dar la vida de ellos por recuperar otra, a darla así sea por cualquier persona o hasta un animal, [...] EI1A_002F

La muerte causada por la violencia siempre será traumática⁴⁷; el odio, la indignación y el deseo de venganza envuelven no solamente la construcción de la idea de muerte, sino de las relaciones hacia los demás. La muerte inmerecida de quien fuera “*como un hermano*”, deja una deuda pendiente, una necesidad de que se haga justicia, ya que los que causaron el homicidio no llegan a la categoría de humanos ni siquiera a la de animales no humanos. Aquí no hay compasión hacia los victimarios, porque la evaluación que se hace del acto de quitarle la vida a quien fuera como su hermano, el impedirle continuar floreciendo junto a él, le impide al narrador tener una preocupación por el bienestar de los asesinos. La herida causada sólo le deja odio y solicitud de consuelo.

En otros casos, el conocimiento de la muerte violenta, hace que su evaluación sea catalogada de “despiadada”:

⁴⁷En especial en la adolescencia donde se da una especial “vulnerabilidad a sentimientos relacionados con la autodestrucción, por lo que la muerte puede presentarse como una alternativa para dar fin al dolor o malestar psicológico que lo puede estar agobiando” (Silva, 2006: 67)

Un día lunes al ingresar al colegio, mi compañero me contó algo que había pasado con un estudiante de la institución. Enseguida él me dijo que una joven salió de su casa y unos metros más delante de su casa la asesinaron cruelmente; por qué razón, no me conto, pero que fue algo muy despiadado. Bueno él y yo sentimos el sentimiento de tristeza, de compasión, también un poco de miedo al yo escuchar que la asesinaron tal vez sin ninguna razón alguna. IE2B_011M (1-5)

En la narración aparece que la ausencia de compasión es una maldad intencionada, inhumana. Al hacer un daño intencional se pierde la posibilidad de ser un sujeto moral, no se es digno de pertenecer a una comunidad.

Las experiencias de muerte violenta provocan en los estudiantes la necesidad de hacer una evaluación de la realidad con juicios de tipo eudaimonista:

Yo reaccioné en una actitud de seriedad, de tristeza al saber que se perdió una vida tan joven, y que ella tenía sueños y metas por cumplir y no lo pudo hacer. Una opinión, es recapacitar que estas cosas nos pueden pasar a cualquier persona y afrontarlas con seriedad y apoyo. IE2B_011M (14-15)

El juicio eudaimonista es el que permite ligar el sentimiento de otra persona a los objetivos y logros propios. En este caso, se trata de una compañera que inicialmente no parece cercana, sin embargo, el estudiante siente que la compañera asesinada también tenía sueños y metas, y que la muerte le ha quitado la posibilidad de realizarlos, le ha robado poder florecer como persona, y materializar todas sus capacidades.

5.5.2 Compasión ante la pobreza

Como se mencionó ya, esta investigación se desarrolló en dos instituciones educativas públicas a las que asisten estudiantes de estratos 1, 2 y en menor grado 3. Se puede afirmar pues que son colegios con alumnos que pertenecen a familias en condición de pobreza. No obstante, allí también, en medio de la escasez, la situación económica hace que los más pobres de los pobres sean discriminados. En cualquier caso se presenta una situación de jerarquía económica, los de mejor condición tienden a discriminar a los que la tienen peor.

En las narraciones de las emociones morales de los estudiantes, la pobreza aparece relatada no por los estudiantes que la sufren, sino por aquellos espectadores que la ven en los compañeros de menos recursos, como lo narra la siguiente estudiante:

Yo he sentido compasión con un compañero al cual lo molestan mucho por ser una persona de bajos recursos y un día tenía una media de una y otra de otra entonces le pregunte que porqué le ocurrió esta situación y él me dijo que era porque las demás estaban sucias[...]

IE1B_002F (1-5)

En la narración anterior se pueden observar las dificultades que tiene un estudiante para ocultar la pobreza. Como se describió en el aparte Vergüenza-cuerpo-moda, a pesar de que el uniforme intenta igualar a todos, esto no se alcanza a lograr en todos los casos pues la precariedad económica exhibe a los más pobres en su condición, como la que presenta el estudiante objeto de compasión. La vergüenza por motivos de pobreza se reafirma con el irrespeto que se manifiesta cuando al estudiante *lo molestan mucho por ser una persona de bajos recursos*.

Aún la pobreza establece un estándar que algunos no alcanzan. La pobreza se manifiesta en la forma de vestir y de cuidarse; no lograrlo produce estigmas y con ello toda la potencialidad de agresión y exclusión que en este otro caso se une a manifestaciones racistas fuertes como la siguiente:

Un día en el colegio, un día normal como cualquier otro, en ese momento pasó una niña afrodescendiente con los pies descalzos, sin el uniforme y la ropa con agujeros y rotos, un amigo que es racista, dijo: que negra más fea eso le pasa por negra. IE2B_012M (1-4)

La compasión es sorpresiva, *llega en un día normal*, pasa alguien a quien ya se ha aprendido a denominar afro descendiente para evitar cualquier confusión racista⁴⁸; no obstante, la relación que se tiene con un amigo sorprende: éste al dirigirse de manera ofensiva a la niña en quien se juntan todos los males, la agrede diciéndole “*fea*”, “*pobre*” y “*negra*”. En condición de espectador, la emoción que emerge es de una compasión a mitad de camino, pues no implica un razonamiento de ponerse al lado del otro, asumiendo las consecuencias; se esperaría una reacción de indignación, pero no todas las veces las emociones logran movilizar acciones:

yo sentí tristeza hacia esa niña, pero guardé silencio no volví a ver a esa niña en el colegio. IE2B_012M (5-6)

En la narración el estudiante describe el sentimiento de tristeza que le invade por

[...] la incapacidad de ayudarla. IE2B_012M (11)

⁴⁸En Colombia se ha ido consolidando en medios escolares el término afro descendiente para evitar el uso de negra o negro.

Se comprende la sensación de impotencia a la que se enfrenta el estudiante, ya que siente que es imposible ayudarla a solucionar los problemas del uniforme roto y los pies descalzos. Pero por cualquier motivo, que se desconoce con la información recolectada, no confronta la agresión del compañero a quien describe de manera contundente como racista. La compasión implica siempre el juicio de “las posibilidades parecidas”, lo que debería llevar a pensar al estudiante que él podría estar en la misma situación de pobreza.

Por otra parte, en este mismo episodio, el estudiante tiene la creencia de que la pobreza tiene su origen en un descuido de los padres:

falta de ayuda de sus padres al mandar a estudiar a sus hijos así; ya que sus compañeros no están acostumbrados a ver este tipo de casos, la van a discriminar o hacerle Bullying a esta niña. IE2B_012M (12-14)

De nuevo la vergüenza aparece en su versión conservadora, la niña al ser enviada en las condiciones descritas, va a ser discriminada y humillada, le van a hacer *Bullying*. En esas condiciones no puede ser aceptada en la comunidad estudiantil. De hecho, a la niña no se la vuelve a ver o sea que la retiraron del colegio.

La emoción que siente transporta al estudiante a sentir tristeza por la compañera, a la que se le desea lo mejor, y que no le pase esto a nadie más. Pero también es necesario decir, que todo indica que el estudiante no cuenta con herramientas conceptuales y actitudinales que le permitan hacer algún tipo de reflexión sobre cómo la pobreza y el racismo han sido contruidos socialmente. Estos vacíos lo llevan a enjuiciar la responsabilidad individual de los padres por su situación, lo que podría llegar a ser cierto, pero también, resulta indispensable hacer un juicio sobre la realidad social y económica que genera injusticia e inequidad.

Sobre la agresión racista se guarda silencio. Este es un elemento importante a trabajar en el campo educativo, toda vez, que los estudiantes se ven confrontados a situaciones que no comparten, pero no tienen las habilidades sociales necesarias para mostrar el desacuerdo, y en algunos casos, indignación. Esta es una de las razones por las cuales al final, al evaluar la situación de agresión a la que se asiste, la emoción de compasión queda reducida a la de culpa.

Pero la compasión por motivos de pobreza también produce enseñanzas, como le ocurrió al siguiente estudiante:

En una actividad del curso recogiendo dinero, yo era el que estaba recogiendo y pues anteriormente a esta actividad pasaron dos: el día de la mujer y el día del hombre, para el día del hombre las niñas recogieron de a siete mil por cada una, y una niña no dio y la humillaron porque todavía debía plata, una compañera tuvo compasión y le pagó lo que debía y lo de la actividad anterior, [...]

IE2A_003M (2-6)

La interacción con los otros genera aprendizajes inesperados como en este caso, que el estudiante encargado de recoger el dinero es sorprendido por una estudiante que decide solidarizarse con otro que tiene dificultades económicas, y pagar la cuota requerida. Este estudiante describe la emoción que le produjo la compañera al desprenderse de su dinero para apoyar a otro para que pudiera cumplir con el compromiso económico, y adicionalmente evitar la humillación. La enseñanza que tiene en este caso, se produce en el marco del juicio de las *posibilidades parecidas*: el estudiante está en una condición parecida a la compañera compasiva y aprende que también él tiene la posibilidad de colaborar con alguien que está siendo maltratado, en este caso, por no cumplir el compromiso económico establecido por el grupo. Así lo narra el siguiente estudiante:

[...] fue también una lección de vida, de valorar todo lo que tengo porque de un momento a otro toda mi vida se puede derrumbar. IE2B_006M (12-13)

Éste es un caso de formación espontánea en el sentimiento compasivo.

5.5.3 Compasión ante la agresión

En este apartado se presenta la interpretación de narraciones de compasión referidas a las distintas formas de agresión que se manifiestan en el maltrato físico, verbal y en la exclusión silenciosa.

En la siguiente narración encontramos un caso de compasión frente a la agresión:

[...] cuando eso estaba pasando sentí demasiada indignación pero no sabía qué hacer porque ese “grupo de populares” eran mis amigos a sí que lo pensé pero durante muy poco tiempo y pues decidí meterme y defenderlo, esa pelea duro alrededor de 30 minutos pero pues el niño chiquito no salió tan golpeado como yo y ellos. IE1A_001M (6-9)

Este es un ejemplo de compasión que lleva a la acción. Las creencias que acompañan el sentimiento de compasión frente a la agresión, están relatadas en términos de reconocer a todos como seres iguales:

[...] en mi parecer yo creo que todos nosotros nos debemos respetar porque todos somos iguales y Dios quiera que esas personas que sabotean a las otras tengan una experiencia igual para que sientan lo mismo de esas personas y tomen como reacciona lo que ellos hacían y no lo vuelvan hacer. IE1B_001M (13-16)

Aquí se encuentra la solicitud de empatía, que tiene como presupuesto la exigencia de respeto, y esta petición va acompañada con la necesidad de hacer justicia. Según la estudiante ésta se logra obligando a los agresores a ponerse en los zapatos del otro, y de esta manera conducirlos a que tengan la vivencia de las víctimas. En este caso, no se observa una actitud de venganza, de disfrute por el sufrimiento del otro, sino el deseo de que se tenga una experiencia educativa que se espera que suponga un cambio de comportamiento, para que *no lo vuelvan a hacer*. Igualmente encontramos, el juicio de las posibilidades parecidas en lo que sigue:

[...] Sentí compasión porque a mí no me gusta tratar mal a la gente y yo como que me siento mal por eso porque a mí no me gustaría que me hicieran eso.

IE1B_001M (8-9)

En estos dos últimos relatos hay juicios eudaimonistas, no se desea que los estudiantes agresores reciban un mal como finalidad, porque la aspiración del estudiante compasivo, es reconocer el valor de los otros, valor que se ve reflejado en él mismo.

En el siguiente cuadro se presenta la síntesis de las narraciones de las emociones que sobre la compasión tienen estudiantes de las instituciones educativas:

Tabla 6

Objeto de compasión

| Objeto de compasión | Creencias | Valoraciones | Emociones complementarias |
|----------------------------|--|---|--|
| La muerte | <ul style="list-style-type: none"> - Es inevitable - Es sorpresiva - Es universal | <ul style="list-style-type: none"> - Se debe respetar a los amigos pues la muerte puede quitarnos la posibilidad de volverlos a ver. - Es un mal injusto, inmerecido. - Ante la muerte violenta no se encuentran razones. - Las personas buenas no deberían sufrir la muerte prematura. - La muerte violenta es injusta porque impide que se cumplan sueños y metas propuestas. - Los victimarios de un ser querido no merecen vivir. | <ul style="list-style-type: none"> - Tristeza - Indignación - Miedo - Culpa - Respeto - Afecto |
| La pobreza | Responsabilidad individual que recae en los padres de familia. | <ul style="list-style-type: none"> - Se debe dar una respuesta adecuada e íntima. - Deja enseñanzas de gratitud. | <ul style="list-style-type: none"> - Tristeza - Vergüenza - Humillación - Agradecimiento |
| La agresión | No hay justificación. | <ul style="list-style-type: none"> - Todos los seres humanos sentimos y sufrimos. - Todos somos iguales por lo tanto todas las personas merecen respeto. - Debe haber justicia: los agresores deben vivir la misma experiencia que los agredidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Tristeza - Miedo - Gratitud |

5.6 Interpretación de narraciones de gratitud

La gratitud es el reconocimiento de que se ha recibido algún beneficio. Tiene elementos cognitivos que a continuación se mencionan: la persona agradecida percibe a aquello con lo que ha sido beneficiada como algo que tiene valor; puede reconocer al agente (persona) que lo ha beneficiado; y supone que no tiene derecho a exigir aquello que le ha sido otorgado, el beneficio es atribuido a las buenas intenciones de un agente externo; finalmente, considera el beneficio recibido como un regalo (Emmons, citado por Moyano, s.f.).

En las narraciones de emociones morales se encontraron los siguientes objetos que originan la emoción de gratitud: amistad y ser gratificado.

5.6.1 Gratitud por tener amigos

La interpretación de las narraciones de gratitud, presenta que la gratitud tiene en la amistad, un objeto al cual se dirige. Allí se manifiesta el espíritu optimista de los estudiantes:

Mi opinión al respecto es que no hay que ser negativo, hay personas que te hacen ver que eres importante para muchos, te hacen ver que solo no puedes solucionar tus situaciones, a veces necesitas de otra persona para poder buscar(le) la situación y por medio de esto tener la emoción de gratitud. IE1B_001F (19-22)

En las narraciones, los estudiantes cuentan sobre la importancia de agradecer la posibilidad que tienen de contar con amigos. Aunque las situaciones sean difíciles, los estudiantes comprenden que la amistad es un reconocimiento del valor de la persona, y al mismo tiempo se convierte en un apoyo para enfrentar tanto los compromisos académicos como los problemas. En la comunicación con

los amigos es posible pensar distintas alternativas de solución para enfrentar los problemas:

Sentí gratitud porque es una forma de hacerme ver que le importo a mis amigos, que les importa mi estudio y lo que pase con mi vida, gracias a ello he sabido solucionar mis dificultades en la asignatura y con los consejos a saber manejar situaciones negativas de mi vida cotidiana.
IE1B_001F (10-13)

En esta emoción moral es donde aparece de manera muy evidente la preocupación que tienen los estudiantes por responder a los compromisos académicos. Para algunos si no fuera por los otros, no habría oportunidad de salir exitoso en el aprendizaje:

Con ellos me sentí muy beneficiado, se podría decir que ahora gracias a mis compañeros y a mi, todos salimos beneficiados pues nos ayudamos mutuamente IE1B_005M (8-9)

Los amigos lo acompañan para enfrentar situaciones de enfermedad como en lo siguiente:

la situación ocurrió cuando el año pasado yo estaba muy enfermo y uno de mis amigos se dio cuenta, él me acompañó y me cuidó de alguna manera, me acompañó a llamar a mis papás y estuvo conmigo esperándolos aunque él perdió clase por estar conmigo
IE1B_006M (10-13)

Se encuentran narraciones en las que se agradece la comprensión que tienen los pares ante la evidencia de las decisiones de vida tomadas por algún estudiante. En este caso, aceptar el libre desarrollo de la personalidad de un estudiante

bisexual, que aunque generó tristeza, no fue motivo para la exclusión sino de apoyo:

La situación que produjo la emoción fue la verdad de la que mis amigos compañeros se enteraron, la emoción fue la gratitud, el cariño que mis amigos me demostraron en ese momento pues ellos se enteraron que yo era bisexual ellos lloraron y me dijeron que me apoyaban, por eso no iban a cambiar conmigo que porque amigos como yo pocos; ese sentimiento como de alegría por haberme aceptado IE1A_009M (2-9)

El cuidado y el respeto aparecen como características esenciales que valoran los estudiantes en los amigos:

*Porque nos ayudábamos mutuamente nos respetábamos
IE2A_003F (6-10)*

Pero también, la amistad se muestra en el apoyo que se tiene para enfrentar la agresión que a diario se vive en la institución educativa:

Cuando un amigo me defendió cuando me estaban molestando unos chicos de grados mayores, pues porque nadie pequeño, nadie se metería con gente mayor y menos para defender a alguien pues porque me defendió y no permitió que me molestaran y me golpearan. IE1B_004M (1-4)

No obstante, también se encuentran narraciones de estudiantes que prefieren ser fieles a ellos mismos y a sus principios, por lo cual, la amistad tiene sus límites:

Reaccioné de ese modo porque yo no quería decirle al profesor que eran ellos los que habían arrojado el papel porque yo sí valoro la amistad, pero también sé que fue una mala actuación porque no hay que decir mentiras

y así yo seguí por mi lado y ellos por los suyos, y así no tener que pelear con nadie. IE1A_037F (9-11)

En las narraciones sobre gratitud aparecen los docentes o profesionales que los acompañan en la vida escolar. En el siguiente caso, un estudiante es acusado de llevar un arma corto-punzante al colegio, y a pesar de haber estado implicado (se la había pedido prestada a una compañera quien siempre va armada a la institución), al final, fue apoyado por una docente quien creyó en su palabra y el episodio no tuvo graves consecuencias para el estudiante:

Al otro día tuve una reunión con los coordinadores y con los papás de los involucrados, en resumen mi estancia en el colegio dependía del consejo directivo en es(o) consejo estaba mi profesora de religión, ella habló conmigo y decidió defenderme. Dando a exponer que yo era un buen estudiante y dando a entender que todo era un mal entendido; gracias a ella no me expulsaron y aprendí el significado de gratitud IE1B_007M (22-23)

La amistad es una sorpresa, llega cuando todo está perdido. Así lo narra la siguiente estudiante quien queda aislada por la acción decidida de enfrentar a los que eran sus amigos, al hacerles el reclamo por el maltrato que le otros que venían realizando:

[...] cuando él me dijo esto, entendí que tú no puedes ir por la vida lastimando a la gente sin saber el porqué son, cómo son, tienen lo que tienen o actúan como actúan, yo elegí separarme de los que un día llamé amigos, no permitiría que siguieran lastimando a la gente porque si eso me parece lógico, y aunque fue duro alejarme de ellos, supe que Dios es un Dios perfecto, que él me ayudaría para que todos en el colegio salieran

bien. Y así fue; dos meses después de estar sola, llegó a mi vida T⁴⁹ una persona mandada del cielo IE1A_026F (15-18)

La esperanza de que pudiera aparecer algo bueno en su vida, se la atribuye a Dios, *un ser perfecto* quien no la podrá abandonar; así es como alguien aparece enviado del cielo, alguien que será el apoyo para salir del aislamiento al que ha sido condenada.

En las narraciones de gratitud por la amistad con la que se cuenta, aparece que una de las razones más significativas de este tipo de relación es la de contribuir a la excelencia personal:

y somos mejores personas. IE1B_005M (8-9)

En las narraciones de los estudiantes se encuentra que no sólo existe gratitud por la amistad sino también un sentimiento de profunda alegría:

También estoy feliz por conocer buenos amigos que me han ayudado en las buenas y en las malas, ojalá terminemos juntos hasta la graduación para así ser más felices. IE2A_005M (3-4)

La felicidad de la que se narra, es aquella en la que se unen los objetivos y logros propios, a los de los demás. Se espera que todos terminen juntos la educación básica secundaria y media vocacional, y este logro que produce felicidad será compartido con todos los compañeros.

⁴⁹T es la letra usada por la misma estudiante.

5.6.2 Ser gratificado

La gratitud genera en la persona que hace una acción que considera como buena, el sentimiento de “sentirse bien consigo misma”. Este sentimiento está presente en algunas narraciones:

[...] en el colegio puesto que en cualquier momento una persona puede necesitar de mi ayuda y yo le puedo ayudar, por ejemplo, en el momento en que una compañera necesitaba un cuaderno y yo se lo presté, y estuve muy gratificada. IE2A_001F (1-4)

La estudiante narra sentirse gratificada por la ayuda que puede prestarle a sus compañeros. Ahora bien, si bien puede considerarse que la actitud altruista es una forma de egoísmo –tema que es objeto de discusión–, independientemente de ello, es una emoción en la que se extiende el interés por el bienestar de los demás.

En esta otra narración también se puede observar la importancia de tener manifestaciones de agradecimiento:

Nuestra directora de grupo día a día nos presta un balón de microfútbol que es de un compañero, siempre en los descansos nos dirigimos a su aula a pedirle el balón; ella pone unas pautas que debemos cumplir, de retirada mis compañeros y yo le agradecemos por prestarnos el balón, de la misma manera que cuando lo vamos a devolver. Es toda una experiencia pues la profesora nos dice que le ayudemos a hacer cosas varias en el salón; al agradecerle a la profesora yo mismo siento gratitud porque esto nos ayuda a mejorar la relación que tenemos con la profesora. No ha sido una experiencia tan impactante, pero sí me causa gran gratitud; me parece una buena educación por parte de nosotros IE1B_003M (1-4)

Ser agradecido también es descrito por los estudiantes como una emoción importante en el camino de una aspiración: tener una buena comunicación con los docentes. Pero en este deseo no acaba la narración, el estudiante encuentra que es necesario enseñar a agradecer: *una buena educación* debe incluir la enseñanza de la gratitud.

Pero hay otras manifestaciones en que ser gratificado genera un sentimiento de reconocimiento y aprecio por el esfuerzo vivido, como en este caso en el que se narra la experiencia tenida hace muchos años con una docente, a quien le bastó una sonrisa para sentirse agradecida:

Gran parte de mi vida escolar he hecho todo lo posible para que salga en su totalidad bien. Me esfuerzo en todo aquello, como trabajos actividades etc. Cuando era muy pequeña me sentaba a dibujar lo que mi imaginación plasmará, realicé un dibujo muy lindo de la profesora el cual mostraba su hermosa sonrisa y bata blanca, la dibujé con corazones a los lados, se lo mostré y ella hizo una cara tan bonita, al tener ese gesto conmigo me sentí gratificada pues me dio a entender que mi dibujo había sido de su agrado sin pronunciar palabra alguna. Reaccioné muy bien pues, no sé, creo que después de aquel acto me gusta dibujar ¿P(or) qué reacciono bien ante la gratitud que alguien me da?, Pues reitero, es agradable que tu te esfuerces por algo y que alguien te beneficie por ello, pues al hacer eso sentirás que todo lo que hiciste no fue en vano. IE1B_002F (1-8)

La estudiante relata que una de las razones que contribuyó al gusto que tiene por dibujar lo encuentra en la expresión de agradecimiento que le hizo la profesora: *una cara tan bonita*.

La gratitud implica responsabilidad, “[...] es decir, conciencia de la necesidad de intervenir para la promoción, curación y protección de todos los vivientes” (Masiá, 2004: 17). La gratitud es una manifestación de alteridad, de agradecer tener la oportunidad de acompañarse de otro:

Yo puedo decir que tengo el sentimiento de la gratitud, gracias a esto tengo primero lo más valioso de la vida, luego la familia y después, pero también importante, la amistad que encuentro en varias personas que sin importar lo que pase están conmigo en las buenas y en las malas y por las que yo meto las manos al fuego IE1A_007F (9-13)

La estudiante narra un sentimiento de gratitud, en el que ubica en primer lugar a la vida, es tomar conciencia de que se está vivo, y en esa medida, se siente vivificada por la vida misma. Luego viene la gratitud hacía los padres, y posteriormente, a los amigos. Una manifestación similar a la que según Masiá se encuentra en la espiritualidad budista: “Percatarse que uno está vivo; agradecer que si vivimos, es porque estamos siendo vivificados por una vida que nos desborda; y vivificarnos mutuamente” (2004: 10).

Para los estudiantes mientras haya amigos hay esperanza. La amistad es una emoción alegre, optimista, sincera y calurosa, una emoción de la que no se duda, y en que es necesaria la caricia y el contacto con la piel del otro, de los seres queridos:

Esta emoción la produce la felicidad, el poder ver abrazar, tocar a esa persona, una de las pocas en las que tú puedes confiar, es muy linda la vida compartiendo y amando a los seres queridos. IE1A_002F (15-16)

En el siguiente cuadro se presenta la síntesis de las narraciones de las emociones que sobre gratitud tienen estudiantes de las dos instituciones educativas.

Tabla 7

Objeto de gratitud

| Objeto de gratitud | Creencias | Juicios de valor | Emociones complementarias |
|---------------------------|---|---|----------------------------------|
| Amistad | Se manifiesta en el apoyo ante: - La agresión. - Las dificultades académicas. - La discreción. - Las decisiones personales fundamentales. - El fracaso. - La soledad. - La enfermedad. | - Desearle lo mejor al otro. - Se es mejor persona: mejora la autoestima. | - Alegría - Amor - Orgullo |
| Ser gratificado | Las acciones propias benefician a alguien. | Cuando se agradece, el que da las gracias y el que las recibe se vuelven mejores personas | - Alegría - Orgullo - Amor |

5.7 Otras emociones: culpa, indignación, venganza y miedo

La culpa, la indignación, la venganza, el miedo son emociones que se encuentran a lo largo de todas las narraciones, toda vez que están directamente relacionadas, casi fusionadas con las otras emociones interpretadas ya, especialmente con la humillación y la compasión. El origen de esta cercanía se

halla en que la reacción emocional surge por acción o por omisión. El estudiante narra haber hecho alguna acción relacionada con el maltrato y el menosprecio, o de haberse abstenido de actuar, algunas veces convirtiéndose en un cómplice, en otras en un espectador pasivo.

La culpa a diferencia de la indignación, la venganza y el miedo, aparece específicamente catalogada por los estudiantes como tal, y en el cuadro de frecuencias ocupa un 4%. La culpa es una emoción que va dirigida hacia sí mismo en tanto sujeto que produce una acción con el deseo de hacer daño, que le termina produciendo un sentimiento de ira contra sí mismo; la persona que siente culpa reconoce que el otro tiene derechos y adicionalmente, lo lleva a buscar hacer alguna acción de reparación.

De esta emoción se encuentran narraciones de tres tipos. La primera, cuando el estudiante reflexiona sobre su acción y la desapruueba, se siente culpable y llega hasta pedir perdón buscando reconciliación, como en el siguiente caso:

Un día de escuela, ese día, estábamos en clase de inglés por lo tanto fuimos al aula inteligente de la sede b, estábamos viendo una película con la cual haríamos un trabajo, era grado 7° (séptimo), y había un niño que todos en el grupo considerábamos que era super raro, tonto, dormido, desorientado, y, pues, a veces olía mal; obviamente por estas razones todos lo excluíamos, también lo tratábamos mal, y sólo haciéndolo llorar, parábamos de molestarlo por miedo a que los profesores lo vieran llorar, porque si lo veían llorar le preguntarían qué le pasaba, ahí todos los docentes se darían cuenta de la situación, y nos llamarían la atención. Ese día entramos al aula y por alguna razón él y yo comenzamos a discutir fuertemente, hasta que él me trató mal y yo pensé, este pendejo quién se cree para tratarme mal, entonces empecé a tratarlo super mal y al ver que una gran mayoría del curso se reía con lo que le decía a él, me motivó

para seguir. Empecé a incluir a la familia del chico en los insultos, mis amigos y los otros del curso cada vez se reían más por los insultos que yo le decía a el chico, esto me llevó a cruzar la línea, tuvo un momento en el cual yo le dije él, que estaba hecho de popo, levante mi pie y selo puse en la espalda mientras que gritaba pisé mierda, en ese momento todos se rieron mucho, pero el chico raro comenzó llorar y todos los que se rieron me dijeron: ¡Oye te pasaste! En ese momento me sentí super mal, de repente esos sentimientos de odio se transformaron en compasión, yo sé que eso fue humillante para él porque él lloró mientras que todos reían. Sé que el se humilló porque después de eso le pedí disculpas y no me habló, al final del año le pedí disculpas y por fin me perdonó, después de eso no lo volví a molestar y empecé a respetarlo. Todo empezó por una discusión, pero lo que realmente me llevó al punto extremo fue que en ese tiempo me gustaba hacer reír a mis compañeros. Después de dos años recuerdo eso y me da pena y mucho sentimiento de culpa, porque ese día saque un lado de mi que no quiero volver a ver. Él me perdonó pero aún siento compasión con él, y pues de esto aprendí que está mal hacer bulling porque la diversión para ti está sólo en ese momento, pero la persona agredida queda marcada para siempre.

IE1B_008M (1-31)

En esta narración se juntan varias emociones: humillación, compasión, repugnancia y culpa. Todo un juego de sentimientos que concuerdan con los motivos narrados anteriormente y que son objeto de menosprecio: *un niño que todos en el grupo considerábamos que era super raro, tonto, dormido, desorientado.* Desafortunadamente para la víctima, adicional a todas sus desventajas: *olía mal.* Y en la ingenuidad de hacer divertir a los demás compañeros, se llegó al maltrato físico y verbal que pasó el límite, aquel en el que no hay un principio moral que detenga una acción inadecuada. El estado de dolor del estudiante y el reproche de los compañeros, hicieron que el agresor entendiera que

se había equivocado. A esto también contribuyó el que la víctima no lo perdonara inmediatamente.

La historia permanece en la memoria del agresor, en la que se conjugan sentimientos de compasión hacia el agredido, pues comprende que la humillación le *queda marcada para siempre*; y de culpa, al recordar que él fue el causante de esta situación. El estudiante espera nunca más cometer este error, y se sorprende de su comportamiento *porque ese día saqué un lado de mí que no quiero volver a ver*. Este aspecto resulta esencial para pensarlo con los estudiantes, toda vez que se trata de la vulnerabilidad que convierte a los seres humanos en vulneradores. La segunda narración de culpa, está relacionada con el hecho de haber actuado de cierta manera, y por miedo no se asume la responsabilidad:

Me produjo un sentimiento de culpa porque: yo estaba en el 3 piso y pasó un muchacho de 11° y yo sin culpa le pegué con una cascara de naranja y a él le dio mucha rabia, pero a mi lado había un salón con niños de 7° y él pensó que un niño del salón de 7° había tirado la cascara. Él fue hacerle el reclamo al niño y el niño le dijo yo no fui, pero el niño de 11° no le creyó y él estaba muy enfurecido y le dio mucha rabia, casi le pega al niño de 7° y pues me sentí mal porque el niño sabía que había sido yo, pero él no dijo nada y se dejó regañar, y el niño de 11° nunca supo que fui yo, pero me sentí muy mal y me sentí culpable. IE1A_001M

El tercer tipo de narración es aquella en la que se presencia un acto violento y la espectadora involucrada no intervino:

Lo que me produjo indignación en el colegio y culpabilidad. En el colegio yo tenía un ex novio que todavía le gustaba yo y otro igual, entonces tuvieron una pelea y él uno mató al otro. La verdad no hice nada, sabiendo lo que pasaría, me dio tan igual en el momento, en el momento

de la pelea, me dijeron haga algo y yo no hice nada pues dije, haya ellos que se maten. Yo porqué tengo que evitar algo que no me incumbe, igual ya no son nada mío, qué tal, por meterme, me terminen chuzando o me pase algo; a muy de malas a ellos quién los manda a ser tan celosos y me celan sin ser nada de ellos, problemáticos; eso que llegue la policía y se los lleve. Esta fue mi reacción por miedo talvez porque me pasara algo a mí, fui muy egoísta sólo pensaba en mí, si en ese momento hubiera hablado con alguno de ellos tal vez para haber evitado una tragedia, así en ese momento no fuera nada, en el pasado lo fui. Por pelioneros, la vida de nadie tiene precio sea la clase de persona que sea, en un momento así se reaccionaría de otra manera. Hubiera tenido compasión por alguno de los dos, pero fui mucho más egoísta. Hoy en día me afecta demasiado al recordar aquella persona y ver a la otra, y tener la emoción de culpa, si no hubiera sido egoísta hoy en día tal vez esa persona tuviera mejor vida, estudiaría, hasta de pronto sería mi amigo y también en su futuro fuera un profesional reconocido. Y no viviera con la tristeza de su familia y demás compañeros mirándome mal y acusándome porque no hablé con él, porque algunos entienden mi posición, otros sólo me juzgan viendo que ellos en mi caso hubieran hecho lo mismo. Recordar es lo más duro, sus palabras, sus pequeños detalles, hasta sus peleas; siempre recordadas los lugares donde me la pasaba con él. Mirar y pensar porqué no pude hacer nada si yo podía porque produje con mis acciones celos, tal vez algún tipo de envidias, reacciones mal hechas hoy en día lo que seguiré superando, al igual fue un pasado que nada sacaría arrepintiéndome. IE1A_004F

La estudiante se enfrenta a una situación difícil, atribuye a diversos motivos su no intervención: miedo y egoísmo. Miedo de salir lastimada en su integridad física a causa de los otros dos estudiantes quienes se habían tranzado en una lucha a muerte, en un combate injustificado. Culpa por no haber impedido la resolución violenta del conflicto. Igualmente siente culpa porque, de alguna manera, se siente

involucrada en la acción que le quitó a una persona las posibilidades de cumplir con sus objetivos y logros. La culpa se acrecienta con la acusación que hacen los otros de ser ella la responsable del fatal incidente. En cualquier caso, la culpa la acompaña de manera inexorable, aunque conserva la esperanza de poderla superar. En cuanto a la **indignación**, surge como una desaprobación moral ante un hecho que se considera injusto. Este sentimiento aparece en numerosas ocasiones, todas ligadas a la humillación. No hay una narración dedicada especialmente a ella, pero a lo largo de las narraciones los estudiantes la mencionan. Igual que la compasión, la indignación a veces lleva a la acción, otras no, se queda frente a una injusticia ante la cual quizá, es mejor no intervenir por miedo.

Pero, igualmente, la indignación puede convertirse en una emoción negativa como lo describe Spinoza: “La indignación es un odio hacia alguno que hace mal al otro” (2007: 139). El odio se convierte en un motor que pretende el desquite, hacer justicia por su propia cuenta, “[...] es una manera de recomponer un orden moralmente perturbado” (Rodríguez, 2004). La indignación traducida en una acción de venganza puede llegar a ser moralmente reprochable.

La venganza entendida como “un deseo que nos excita a hacer daño por un odio recíproco al que, afectado del mismo sentimiento en contra nuestra, nos ha causado perjuicio” (Spinoza, 2007: 144). Sin embargo, sorprende que en medio de tanta agresión, sólo haya dos narraciones sobre venganza. En una de ellas se encuentra lo siguiente:

Mi reacción ante lo que estaban haciendo esas personas fue de venganza, de yo poder hacerles sentir lo que yo estaba sintiendo por sus maltratos y humillaciones IE-02-40

El estudiante en este caso, encuentra que la venganza es el deseo de que los victimarios vivan la misma experiencia de quien la ha sufrido. La venganza aquí

está ligada a una habilidad imaginativa: para ponerse en el lugar de otro, pero no necesariamente, para ligar los objetivos, logros e intereses propios a los de los demás. Se trata sólo de que la víctima pague lo que se merece.

En otros casos, cuando el deseo de venganza asalta la imaginación del humillado, éste se contiene invocando una confianza en su fe:

En los momentos que me siento humillado prefiero buscar refugio en Dios, A veces quisiera tomar venganza pero no podría porque se mezclarían las emociones buscando tomar venganza. Los que siempre me dijeron que estarían a mi lado hoy se han convertido en mis enemigos y adversarios, pero diariamente le pido ayuda a Jesús. IE1B_004M

El miedo, es el sentimiento de que algo malo e inevitable va a suceder. Según Camps, “Habrán miedos irracionales provocados por suposiciones y creencias carentes de fundamento” (2011: 174), pero en el contexto en el que viven los estudiantes de estas instituciones, el miedo parece una constante muy justificada.

El miedo es la emoción muy mencionada en las narraciones, pero no de manera independiente. El miedo es paralizante; se sufre por temor a ser excluido y ser agredido física y verbalmente, por distintas razones: sobrepeso, no ser muy inteligente, ser discapacitado, tener baja estatura, ser considerado feo.

El miedo es una emoción auto-protectora, pero su fuerza está en el pesimismo acerca de lo que va a acontecer en un futuro cercano. Cada día en el colegio puede desarrollarse un incidente de agresión que afecte a todos:

Una fuerte reacción emocional fue un día cuando en descanso 2 estudiantes se pelearon fuertemente y una de las niñas que se peleó fue fuertemente golpeada, y al verla las otras amigas y compañeras siguieron

pegiando, y todo el colegio era detrás de ellas y hubo un gran descontrol en el colegio que hasta los profesores y coordinadores no podían controlar. IE1A_023F (1-5)

Una de sus consecuencias es la desconfianza en el otro. El interés por los demás es limitado. Pero adicional a ello, no es nada favorable para tener un ambiente de aprendizaje adecuado en el que los estudiantes construyan conocimientos y habilidades de pensamiento que les permita ser intelectualmente competentes.

5.8 Una emoción no interpretada: el amor

Finalmente, es necesario mencionar **el amor**. Hubo algunas narraciones que hicieron referencia a esta emoción, en una perspectiva como la siguiente:

Fue hace 4 años, es el hermano de mis mejores amigas y al principio sólo me parecía linda su forma de ser, pero luego me enamoré de él fuimos novios como 1 mes y luego terminamos, luego pasó todo un año y quedamos en el mismo curso y él me seguía gustando; él me molestaba y a mí eso me encantaba hasta que nos cuádramos de nuevo y hasta el día de hoy llevamos la relación. IE1A_018F (10-12)

A continuación otro ejemplo, en el mismo marco de referencia que la narración anterior:

Una gran sensación de euforia, alegría con tan solo verla estar a su lado, pero también me producía ansiedad y frustración con tristeza, por el hecho de saber que podría ser que jamás fuéramos algo significativo, tan solo “amigos”. IE2A_006M (11-13)

Si bien es cierto que el amor es la emoción más necesaria para extender el interés por los demás, este tipo de narraciones de los estudiantes, comunica el sentimiento de afecto en el que se involucran dos personas, y en las narraciones no se alcanzó a identificar ninguna creencia valorativa que remita a un principio ético determinado (de acuerdo con lo desarrollado en el numeral 4.2).

El tema del amor es fundamental, pero en la dirección teórica en la que se hizo la investigación, y específicamente en la pregunta por las emociones que les han afectado y les siguen afectando en la vida escolar, en el contexto de la convivencia, esta emoción escapó a toda posibilidad de análisis, y se considera que hace parte de otra posibilidad investigativa.

6. Conclusiones

En las narrativas los estudiantes manifestaron sus emociones. En cada una de ellas puede leerse lo que les ha afectado o aún les continúa afectando. En sus escritos se describen aspectos importantes, señales de lo que les pasa o les está pasando en su vida afectiva, en la interacción con el otro; los estudiantes expresan su relevancia. Son situaciones concretas en las que se juegan su yo, no sólo su identidad sino su supervivencia.

Los estudiantes acogieron con seriedad el lenguaje de las emociones. Se concentraron en sus descripciones que no fueron tratadas con un especial rigor conceptual. Pero en ellas encontraron una posibilidad de comunicar lo que es valioso en sus vidas. Claman por un respeto mínimo como requisito para poder tener la condición necesaria de bienestar y la posibilidad de concebir objetivos que puedan orientar sus vidas. Es factible que en algunos sus vivencias en el hogar sean aún más difíciles que en la institución educativa, pero para otros no, en cualquier caso todo parece estar perdido si en la vida escolar no se crea un ambiente agradable que permita el aprendizaje y la socialización acorde con una idea de bien, un referente formativo que pueda ser comprendido por los estudiantes y oriente en la infinidad de decisiones que se toman a diario en el establecimiento educativo.

Las emociones morales que por su frecuencia resultaron emergentes fueron el miedo y a gratitud. La cartografía de las emociones elaborada permite identificar emociones excluyentes e incluyentes para la vida ciudadana. A continuación se presentan las conclusiones más significativas del recorrido por las narraciones de las vivencias emocionales de los jóvenes escolares.

Cuerpo y vulnerabilidad

El cuerpo aparece como el lugar donde se localiza la exclusión. Ésta es una de las conclusiones más relevantes que emergen en esta investigación. La base emocional de la vida escolar en esas dos instituciones es la vulnerabilidad del cuerpo. Como se mostró en la interpretación de las narraciones, en el cuerpo de los estudiantes se concentran todas las formas de exclusión. En este contexto educativo aparece como siendo objeto de vergüenza, burla, repugnancia, envidia, humillación física y verbal.

Tras la agresión corporal se encuentran creencias sobre la dimensión estética, la condición económica, la enfermedad, lo que implica ser o no ser competente intelectualmente. Las creencias valorativas que justifican el maltrato y la falta de respeto, no son moralmente relevantes, y sin embargo, acompañan de manera subrepticia la vida escolar.

La cartografía de las emociones que viven los estudiantes muestra que son numerosas y doloras las heridas morales generadas por la vergüenza, la envidia, la repugnancia y la humillación. Cada una de ellas es un obstáculo para el encuentro con el otro, pues el yo herido busca encapsularse, empequeñecer el círculo en el que caben las personas que puede incluir en él, como estrategia de protección. Algunos parecen encontrarse solos en el círculo. Los agresores se presentan como imperceptibles. El estado de vergüenza provocada por la acción de otro, lesiona silenciosamente a la víctima. De ello no se habla en la institución, pero el maltrato es cotidiano, a veces masivo y naturalizado; conduce a algunos estudiantes a sentirse

[...] moralmente bloqueados, como amputados. Tenemos la sensación de ser incapaces, indefensos, débiles, inservibles, deprimidos, antipáticos.

Nuestra atención y percepción se vuelca fuertemente hacia nosotros mismos. Cuando nos sonrojamos, podemos tener además de la pena de ponernos rojos, la del sonrojo, que en muchas culturas es un símbolo de tener mala conciencia (Marks, 2012: 2).

No sólo se puede ser agredido, adicionalmente, se puede ser el responsable de la agresión, por lo que se considera moralmente responsable.

El miedo

El miedo que emerge en esta indagación, se manifiesta en la vergüenza, la humillación, la repugnancia y la envidia, predisponiendo al espíritu de que algo malo e inevitable puede acontecer en cualquier instante: estar en el “lugar y momento equivocado”; presenciar un acto violento y terminar involucrándose en él; responder inadecuadamente en la interacción con otro o con otros; hacer evidente el peso corporal, la pobreza o la incapacidad cognitiva. Se puede afirmar que la gran mayoría no cuenta con la seguridad de que asistir al colegio sea una opción válida para el bienestar personal. El miedo les produce tristeza y desconfianza⁵⁰. Tristeza porque se pierde la esperanza de que algo bueno e importante pueda ocurrir, puesto que el miedo inhibe pensar en esta posibilidad, lo que fomenta el desconsuelo. Desconfianza porque el miedo, generalizado en estos estudiantes, les engendra la creencia de que se está bajo amenaza, lo que lleva a que se fomente en algunos la predisposición a hacer una *guerra preventiva*⁵¹, a estar dispuestos a reaccionar agresivamente...por si acaso.

⁵⁰ El miedo produce distintas acciones: reaccionar agresivamente, huir, ser cómplice, protestar con indignación, guardar silencio, ocultar la emoción.

⁵¹Esta es una alusión a la guerra en Irak que emprendió el presidente de los Estados Unidos George Bush en 2003.

El miedo es una emoción que genera sufrimiento y no abre posibilidades al vínculo social, al contrario, pone a los estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros, atenta contra el Yo. La creencia de que se corre peligro en la vida ciudadana, conduce al encierro, a buscar convivir en la reafirmación de su identidad con aquel grupo muy reducido, sus iguales en la concepción sobre la forma de vida buena. Esta emoción no es favorable para una vida que implica compartir con otros, y cuya mejor opción para incluir la diversidad es la democracia. Tampoco para tener acciones que fomenten la solidaridad ciudadana, especialmente con aquellos que no están cerca, con aquellos con los que no se dan siempre oportunidades de tener una actitud de colaboración recíproca.

Las heridas ocasionadas por las emociones que hemos mencionado producen un irrespeto paralizante. John Rawls señala que sin respeto “[...] nada puede parecer digno de realizarse o, si algunas cosas tienen valor para nosotros, carecemos de la voluntad de esforzarnos por conseguirlas” (2003: 399). Para este autor, el respeto es un bien primario por cuanto: “incluye el sentimiento en una persona de su propio valor, su firme concepción de su bien, su proyecto de vida, vale la pena llevar a cabo; e implica una capacidad, en la medida en que ello depende del propio poder, de realizar las propias intenciones” (Rawls, 2003: 398).

La vergüenza, la repugnancia, la envidia, la humillación y el miedo son emociones que impiden las posibilidades de realización personal de los estudiantes y cierran el encuentro con los otros en la vida ciudadana.

Compasión y gratitud

Pero en la base emocional de la ciudadanía de los estudiantes también se encuentra las emociones de compasión y de gratitud. La compasión es una apuesta por la individualidad. Cada ser es único, irrepetible y sensible, pero al mismo

tiempo es un ser con otros para reír, sufrir, construir y compartir proyectos de vida. En el encuentro con otros resulta inevitable sabernos vulnerables, y allí reconocemos las limitaciones de la autosuficiencia de la razón para guiar las acciones, lo mismo que la autodeterminación para controlar el cuerpo humano, al que se le niega la naturaleza animal.

Las situaciones en las que somos vulnerables generan reacciones emocionales que recuerdan la individualidad del que la padece, pero al mismo tiempo la intersubjetividad que las provoca.

La imaginación compasiva propicia vínculo social. A través de ella se logra expandir las fronteras del yo, y esto es posible porque “quien se compadece se hace vulnerable en el otro” (Nussbaum, 2008: 358). Este reconocimiento de las carencias, de las distintas vulnerabilidades, produce un fuerte compromiso con la vida social, y confianza en la humanidad.

Los estudiantes muestran compasión y esta emoción los lleva a toda suerte de dilemas éticos relacionados con la reflexión sobre lo que es la acción justa, la culpa por no obrar como se piensa que se ha debido hacer, y el orgullo por sentir que se es valioso al ser solidario ante el sufrimiento del otro.

La compasión es una fuente de bondad por cuanto en la condición de espectador, se sufre con la situación de miseria del otro, pero se es consciente de que uno mismo está en una condición diferente y esta condición es favorable para acompañar la reflexión sobre la decisión apropiada.

La gratitud aparece como una emoción emergente que convoca a la alteridad, al reconocimiento entusiasta del otro. Esta emoción presente en los estudiantes de las instituciones donde se llevó a cabo esta investigación, es central,

especialmente si se tienen en cuenta las grandes dificultades que se ven a diario para vivir dentro una convivencia que permita el florecimiento de cada uno de los estudiantes.

La gratitud es una emoción necesaria para la vida democrática toda vez que contribuye a generar aprecio por el otro, donde resulta indispensable en medio de la adversidad, ampliar los círculos afectivos.

La compasión y la gratitud generan un sentimiento profundo de afecto, respeto y confianza por la humanidad, lo que moviliza a crear redes afectivas y solidarias necesarias para la construcción de tejidos ético-políticos.

Deliberación emocional y ciudadanía

En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar y las emociones como motivaciones que apoyan o socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético.
(Nussbaum, 2008:22)

Si aceptamos que las emociones son cognitivas, entonces educar en la sensibilidad moral implica otorgar a las emociones una aspiración normativa que está dada por su posibilidad deliberativa. Las emociones ellas solas son un riesgo, la reacción emocional puede engeguercer a un sujeto y las acciones incontrolables que éste haga pueden tener consecuencias nefastas incalculables. Es necesario buscar el encuentro de las emociones con el pensamiento. Igualmente, es importante entender que el pensamiento por sí solo, sin emociones, no es autosuficiente. La sola razón para realizar elecciones, no genera vínculos

suficientes ni siquiera fortaleciendo la voluntad para cumplir lo acordado. Hace falta la pasión, no sólo como motivación sino como fuerza orientadora que lleve a la acción.

En medio de una obtusa insistencia por darle una a la educación una sola finalidad: servir para la productividad y competitividad, resulta indispensable ofrecer posibilidades a los estudiantes para que manifiesten qué es lo que desean. El tema de la convivencia y de las competencias ciudadanas no debe quedar reducido a controlar el comportamiento de los estudiantes mediante la autorregulación⁵².

Los estudiantes deben ser preguntados por sus deseos, por el mundo que desean vivir. Los adultos –docentes y padres de familia– deben confiar en las posibilidades deliberativas de las emociones de los estudiantes. No se trata de una educación en una cursi sensiblería, despojada de compromisos propios o con la comunidad, o de la disciplina necesaria para responder a las expectativas cognitivas. Se trata de reconocer que un carácter bien formado con capacidad de tomar decisiones libres y responsables, es aquel en el que se posibilita el encuentro entre razón y emoción.⁵³

No basta con reconocer que las emociones aportan conocimientos y que ayudan a que desde la razón se tomen decisiones sobre lo que es el camino correcto, considerar que sólo es válido analizar las creencias ligadas a las emociones. Por

⁵²Véase Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Documento 3*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

⁵³Martha Nussbaum afirma: “una violenta lucha interna entre razón y pasión es síntoma de inmadurez ética, de necesidad de educación moral” (2004: 393).

ejemplo, es válido hacer una reflexión sobre el cuerpo⁵⁴, sobre el carácter convencional de la cultura que fomenta su estética y sobre la salud corporal. Ciertamente este tipo de análisis es necesario, pero no suficiente. La educación en la deliberación moral reconoce que las emociones discriminan, alertan sobre la vulneración que se padece, pero esa falta de neutralidad es parte de sus posibilidades cognitivas. De nuevo, ellas son una forma de valorar la realidad, y en esa medida, las emociones contribuyen a formar en la virtud, en lo que puede considerarse la vida buena. Pero el vínculo social que genera la emoción es superior al de la razón⁵⁵. Los estudiantes deben tener espacios para pensar y comunicar los sentimientos que les surgen al evaluar las situaciones concretas que los generan.

Educar para la deliberación moral implica formar en la prudencia, tal como Aristóteles enseñó: buscar la elección compartida y moderada, entre pensamiento y emoción. Incluye el desarrollo de la percepción de las emociones propias y las del

⁵⁴El cuerpo es “nuestra forma de ser en el mundo”, pues no se trata de un cuerpo a secas, de una materialidad objetiva, sino de un cuerpo vivo en el cual se construye una identidad subjetiva y social. Pero según la interpretación hecha, la vergüenza, cuyo eje de referencia está centrado en la mirada del otro, se proyecta sobre sí misma de una manera que transforma toda expectativa imaginada, en una agresión inesperada. De la vergüenza como no cumplimiento de estándares de excelencia, a la vergüenza humillante. Cada estudiante avergonzado no logra explicarse qué pasa con su cuerpo; no encuentra una justificación que lo tranquilice, que lo remita a un concepto de vida despreocupada, sino a una turbación que parece resolverse en un gran deseo de cambiar, de ser otro, de tener “*un cuerpo escultural para ser bien tratado*”.

⁵⁵Rodolfo Arango citando a Rorty para quien el “estudio de las emociones puede aportar más a la defensa de los derechos humanos que el legado de doscientos años de racionalidad” (2006: 152), describe cómo la existencia y el reconocimiento de los derechos humanos están más relacionados con la sensibilidad moral que se genera en los ciudadanos del mundo cuando se tiene conocimiento de las situaciones de barbarie e inhumanidad del holocausto en la Segunda guerra mundial, o en las crisis humanitarias del siglo XX en Bosnia-Herzegovina, que con un discurso racional que fundamente una ética universal.

otro, lo que ayuda a comprender las situaciones particulares. Las personas con experiencia en la deliberación emocional son perceptivas y comprenden más fácilmente las reacciones emocionales propias y ajenas. No sólo pueden ser prudentes para ayudar a enfrentar situaciones emocionales que pueden tomar rumbos equivocados, sino que entienden que las emociones son reacciones tras las que se encuentra algo que el otro considera valioso. Ese algo debe ser explicitado y a él debe dársele toda la oportunidad de ser interpretado, en aras de buscar la comprensión.

La intensidad que adquiere una emoción está íntimamente vinculada con el proyecto de vida, con los planes y proyectos que tiene un sujeto, con sus afectos y apegos, con lo que considera que es la vida buena y la buena vida. Es algo que afecta todo su ser, algo que justifica su existencia, es por lo que se siente que vale la pena vivir la vida. Las emociones que incluyen a los otros en los proyectos de vida propios, hacen que la vida humana florezca como una planta radiante, receptiva, que extiende su tronco y amplía sus hojas para recibir los rayos del sol, fundamentales para su crecimiento. En los casos negativos, afecta las vísceras, por lo que se quisiera salir pronto de esas situaciones pues se siente que el yo se hunde, que los soportes se tornan frágiles; surgen preguntas sobre el actuar del otro, sobre lo inesperado en el que surgieron los hechos, sobre las reacciones humanas; y como lo presenta Nussbaum en su libro *La fragilidad del bien*, del cultivo de la humanidad va a depender nuestra fortaleza para continuar viviendo la vida que consideramos vale la pena vivir.

En esta investigación se comparte la intuición de Nussbaum y de su referente Aristóteles, de que cualquiera que sea la respuesta a la pregunta acerca de qué es lo que se desea, ella supone el sentimiento de que una vida feliz no es

posible si no se incluye la felicidad de los otros⁵⁶. La deliberación emocional prepara para la apertura frente al otro con flexibilidad y asombro (Nussbaum, 2004), actitudes necesarias para participar en la vida ciudadana. Esto trae como consecuencia la orientación hacia la vida social que está constituida por elementos económicos, jurídicos, histórico-culturales, técnicos, pero también afectivos. Las emociones morales son reacciones a la vulnerabilidad humana que en muchos casos surge por la injusticia, por las heridas al cuerpo que acontecen en los distintos espacios de la ciudad, lo que torna a las emociones políticas.

Obviamente, ubicar las emociones en el contexto de la intersubjetividad, implica negociar y coordinar puntos de vista. Pero no sólo con la fuerza de las mejores razones, sino con el reconocimiento de lo que afectivamente se considera importante. Puede ser que alguna solución esté enmarcada dentro de lo que se considera justicia con equidad (Rawls, 2003), pero las emociones morales pueden solicitar ir más allá de ellas, cooperar con el otro, porque no es suficiente lo que se acuerda racionalmente, para permitir en el otro su florecimiento.

La construcción del manual de convivencia: una forma de ascender a lo público

El manual de convivencia debe entenderse como el componente normativo de la institución, debe ser ante todo la experiencia pedagógica⁵⁷. Pero para que lo

⁵⁶Salvo en la condición patológica por la que pueda estar pasando una persona, y que no reconozca un sentimiento favorable a la humanidad.

⁵⁷ Aquí se menciona el Manual de Convivencia, porque es un paradigma de normatividad. Pero la reflexión sobre el conocimiento y la evaluación de la realidad que producen las emociones, debe implementarse también en toda la acción curricular de la institución, especialmente en los planes de formación en valores y de competencias ciudadanas, pero adicionalmente, debe servir para ayudar a

sea, los estudiantes deben participar en su construcción, y los adultos (docentes y padres de familia) deben vencer el temor a discutir las normas con los estudiantes (véase anexo 4). Si los estudiantes no sienten sinceridad en el diálogo (no se establece claramente sobre lo que se va a decidir) o, peor aún, si sienten que se les manipula (se les consulta pero se tiene anticipada la decisión que se va a tomar) no van a reconocer el pacto ni con los adultos ni con sus pares.

La construcción participativa del Manual de convivencia debe servir de entrenamiento para que los distintos involucrados entiendan que hay distintas formas de considerar lo que es recto moralmente y ello está de acuerdo con la forma de concebir la vida buena.

Llama la atención que no hubiese aparecido la vergüenza entendida como aquella que nace de por no responder a las expectativas de los otros, y que podría manifestarse por no pasar por un sinvergüenza⁵⁸. En las narraciones no se relatan situaciones relacionadas con el incumplimiento de las normas establecidas en la institución educativa. La relación vergüenza y ley no parece ser central en la vida escolar. Es muy probable que de involucrar a los estudiantes en la construcción del manual de convivencia, esto generaría un vínculo fuerte con el pacto adquirido con

comprender los problemas de convivencia que surgen en situaciones particulares en la vida cotidiana.

⁵⁸Hay dos narraciones de vergüenza relacionadas con los padres de familia. Allí se describen situaciones originadas en comportamientos inadecuados o resultados académicos deficientes, con los cuales se “hiere” el vínculo que los une a los padres y a las expectativas que ellos tienen sobre sus hijos. El deterioro de la confianza ante los padres está mediado por la responsabilidad y la sinceridad. No obstante, este tema no fue objeto de interpretación, toda vez que los objetivos planteados y las actividades organizadas giraron en torno a emociones morales directamente relacionadas con la vida escolar.

los demás miembros de la institución. Esto podría implicar que por vergüenza y por culpa, no se infringirían las reglas. En estos casos, estas emociones pueden convertirse en razonablemente positivas, en el sentido de que suponen la reciprocidad.

El ejercicio argumentativo que se propone para los encuentros de discusión con el fin de establecer las normas de convivencia, debe ir más allá de sólo permitir la exposición de pretensiones de validez intersubjetiva. Para evitar “una esgrima verbal” en la que se impongan los argumentos más sólidos, y en la que se pongan entre paréntesis las emociones para lograr objetividad en el consenso, deben incluirse la benevolencia y las emociones como elementos orientadores para la convivencia institucional (Nussbaum, 1999).

La benevolencia entendida como la búsqueda del bienestar del otro es una idea regulativa clave. No se trata de renunciar al deseo de lograr objetivos propios, sino de tener un referente en una idea de bien, que incluya a todos. En este sentido la teoría de la Capacidades desarrollada por Nussbaum⁵⁹, parece adecuada: aquello que los sujetos son capaces de ser y hacer de acuerdo con una idea intuitiva de dignidad humana. Los estudiantes deben tener presente que todos los seres deben vivir con dignidad y por lo tanto ellos tienen que recibir información y acceder a la posibilidad de reflexionar sobre el derecho mínimo que posee cada uno de sus compañeros para realizar sus potencialidades y sus sueños.

La construcción del Manual de convivencia es una posibilidad institucional de acceder a lo público. El Manual de convivencia tiene su marco de referencia normativo en la Constitución Nacional, en la Ley 115 de 1994 o General de

⁵⁹No se debe olvidar que la lista de las diez capacidades establecidas por Nussbaum, es fruto de consenso, lo que indica su contingencia (2012).

Educación y en los principios y fines que soportan el proyecto educativo de cada institución, en el que adicionalmente participan todos los miembros de la comunidad educativa.

Para precisar a qué se está haciendo alusión con lo público, considero valido tomar prestado el concepto tal como lo menciona el profesor Hoyos⁶⁰:

Lo público, como el espacio en el que las personas y organizaciones en interacción con el Estado van tejiendo la red de intereses comunes. Lo público se constituye así en el *medium* en el que se da sentido a lo común, precisamente como *bien público*. Aquí se hace necesario el *pluralismo razonable*, dado que la tolerancia es la virtud y la forma de lo público, de las que se nutre la confianza que nos permite relacionarnos con el otro como extraño, como ciudadana o ciudadano con iguales derechos y deberes (2011: 13)

La elaboración del manual de convivencia escolar debe ser una experiencia formativa en la vía de la construcción de lo público para la vida ciudadana. En este proceso de *pluralismo razonable* se debe aceptar como imprescindible la deliberación de las emociones morales, tal como en la perspectiva mencionada anteriormente.

⁶⁰Es importante reconocer que el concepto de lo público que aquí se toma, no corresponde con la lógica de enunciación que el profesor Hoyos hace de su modelo, desde la teoría de la acción comunicativa. Lo público sería un momento en el camino a la construcción de consensos no coactivos, que se inicia por el reconocimiento de los sentimientos y las concepciones diversas en el mundo de la vida, para luego pasar, de una manera decantada racionalmente, a la sociedad civil, más tarde a lo público y posteriormente a la política y al Estado de Derecho. Desde una postura como la de Nussbaum, las emociones morales deben estar presentes en todo el proceso deliberativo. Véase Hoyos (2011).

A manera de conclusión

Es necesario insistir en una visión de ciudadanía que responda a la época y supere el análisis que ubica al ciudadano exclusivamente con relación con el Estado (Zapata-Barrero, 2001). El ciudadano es el sujeto moral que reflexiona sobre sus objetivos y la manera como éstos pueden vincularse o no, al desarrollo de los demás. Esto supone un reconocimiento del papel de la comunicación para crear lazos sociales en medio de las diferencias, pero especialmente, según se deduce de este trabajo, de las emociones, pues a pesar de sus límites, son determinantes en las interacciones que tienen los sujetos en la vida privada y pública, por lo que se convierten en esenciales a la hora de construir ciudadanías democráticas, sensibles a la inclusión de los demás, humanos y no humanos.

La comprensión de la cartografía emocional que se vive en el mundo de la vida permite describir las emociones proclives a fomentar el interés por los demás, lo mismo que a identificar las que se convierten en barreras. Algunas contribuyen a movilizar a los sujetos para la cooperación y la creación de los proyectos de vida de los sujetos, otras sólo a estigmatizarlos y a excluirlos. Vigorizar las emociones supone reconocer el carácter cognitivo y evaluador que tienen, pero al mismo tiempo confianza en que su poder de arrastrar consigo toda la existencia del yo, si se une al pensamiento, será fundamental para la creación de una vida más justa y democrática. De ahí la importancia de educar para la sensibilidad moral.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 7 de julio de 2012, de Tesis doctorales en Red (TDR): <http://hdl.handle.net/10803/2349>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arango, R. (2006). *Los paramilitares y lo no negociable. Las emociones y los límites de la racionalidad*. Bogotá: Análisis Político No 5, enero-abril, 2006. pp. 151-160.
- Aristóteles. (2007). *Arte poética. Arte retórica*. Buenos Aires: Editorial Porrúa.
- _____. (2004). *Ética nicomaquea*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Arteta, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- Avaria, A. (2011). Discapacidad: exclusión/inclusión. *Revista MAD*, 0(5). Recuperado el 26 de octubre de 2013, de *Revista MAD*: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewArticle/14826/15187>
- Báñez, F. J. (2010). “*Emoción y exclusión social, una relación al descubierto*” *Una investigación sociológica sobre el impacto de las emociones en los procesos de exclusión e inclusión social*. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de Consorcio de Inteligencia Emocional: http://www.consorciointeligenciaemocional.com/cast/pages/04/IMG_ARTICULOS/000063.pdf

- Barreto, L. (2011). ¿Es posible una ética de las emociones? *Ideas y Valores*, 46(103). Recuperado de Ideas y valores, el 3 de agosto de 2013, de <http://digital.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/21830>
- Bayón, M. C. (2012). El "lugar" de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), 133-166. Recuperado el 28 de octubre de 2013, de ScientificElectronic Library Online (SciELO):http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018825032012000100005&lng=es&tlng=es
- Bericat, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. Paper. Universidad de Málaga.* En <file:///C:/Users/USER/Downloads/25603-25527-1-PB.pdf>
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de estudio. *Acta Sociológica*, (56), 9-36. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 28 de octubre de 2013: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- _____. (ed.). (2010). *Democracia sin ciudadanos. La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta.
- _____. (2003). El concepto de buen ciudadano. En *Ética y ciudadanía*. Medellín: Ateneo Porfirio Barba Jacob.

_____. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

Carvajal, G. (2009). *Adolescencia. La aventura de una metamorfosis*. Bogotá: Tiresias.

_____. (1994). *Adolecer: la aventura de una metamorfosis*. Bogotá: Editorial Tiresias.

Chaux, E. y Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas* (1 ed.). Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación (Ascofade).

Chaux, E., Vega, L., y Daza, B. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado el julio 20 de 2013 de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Constitución Política de Colombia. (2010). Bogotá: Temis.

Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Editorial Tecnos.

_____. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Mínima Trotta.

_____. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel S.A.

Cox, C. (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Recuperado el 3 de agosto de 2013, de: http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes11/Estudio_Referente_Regional.pdf

Crisipo. (2000). *Fragmentos morales*. (F. Maldonado, trad.). Madrid: Ediciones Clásicas.

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Editorial Kairos.

Dickens, Ch. (1992). *Tiempos difíciles*. Madrid: Cátedra.

Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI Editores.

Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), Article 4. Retrieved from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf

- Fernández, A. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento*. Tesis doctoral. Manizales: CINDE-Universidad de Manizales. Recuperado el 23 de octubre de 2013 de Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud: <http://ceanj.cinde.org.co/wpcontent/uploads/2012/12/Tesis-Aleida-Fernandez-Moreno.pdf>
- Fernández-Abascal, E. (coord.). (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad. *Nómaditas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 17(1), 221-232. Universidad complutense de Madrid. Recuperado el día 20 de octubre de 2013 de Universidad de Murcia: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Discapacidad_NOMADAS_MFerreira.pdf
- Fonnegra, I. (2009). *El duelo en los niños. Un manual para los adultos*. Bogotá: Norma.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2012). *La educación inclusiva en Colombia, una tarea pendiente (Informe especial)*. Recuperado el 27 de octubre de 2013 de Aula abierta. Una ventana a la diversidad: http://aulaabierta.edu.co/component/option,com_docman/Itemid,0/task,doc_view/gid,141/
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del Yo*. (Gil, J. L., trad.). Barcelona: Península.

- Gil, A. (2008). El asco desde la mirada psico-social: emociones y control social. *El Alma Pública. Revista Desdisciplinada de Psicología Social*, 1, 73-87. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de guiaacademia.edu:261490
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. (L. Guinsberg, trad.). Buenos Aires: Amarrortu. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de Teoría Sociológica para todos (Repositorio digital): <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Goffman%20%20Estigma%3B%20La%20identidad%20deteriorada.pdf>
- Golding, W. (1993). *El señor de las moscas*. Barcelona: Dhasa.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Planeta Agostino.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heinsohon, R., Chaux, E., y Molano, A. (2006). “La chispita que quería encender todos los fósforos”: percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de educación*, 1(1), 5-22. Recuperado el 23 de octubre de 2013 de Voces y silencios, Universidad de los Andes: <http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewArticle/24/11>
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyocan.

- Heller, A. y Feherm, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, M., y Valdez, J. L. (2002). Significado psicológico de vida y muerte en jóvenes. *Ciencia Ergo Sum*, 9(2), 161-168. Recuperado el 26 de octubre de 2013 de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10402405>
- Herrera, M. C., Infante, R., Pinilla, A., y Díaz, C. J. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobbes, T. (1983). *Leviatán*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Civitas Magisterio.
- _____. (2011). Ética y educación para una ciudadanía democrática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203. Recuperado el 20 de mayo de 2012 de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/rie55a08.pdf>
- _____. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.

- _____. (2004). Formación ética, valores y democracia. En *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias-Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- _____. (1996). Ética fenomenológica y sentimientos morales. *Revista de Filosofía*, número especial, II/III 139-154. Universidad de Zulia.
- Hume, D. (1990). *Disertación sobre las pasiones. Y otros ensayos morales*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (1977). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Editora Nacional.
- Hutcheson, F. (1999). *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral*. Madrid: Laxes, S.L. Ediciones.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2001). *Investigaciones e innovaciones del IDEP-Educación en ética y valores*. Bogotá: IDEP, Magisterio.
- Kancyper, L. (2007). *Adolescencia: el fin de la ingenuidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Kant, E. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Editorial Porrúa.
- Klein, M. (1998). *Envidia y gratitud y otros trabajos (obra completa)*. España: Paidós Ibérica.

- Kogan, L. (2010). Hacia una teoría del cuerpo vivido. En *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios del cuerpo y las emociones*, (99-124). Córdoba: CEA-CONICET. Recuperado el 23 de octubre de 2013 de Acción Colectiva: <http://www.accioncolectiva.com.ar/sitio/libros/Sensibilidades.pdf>
- Levi, P. (2000). *Los hundidos, los salvados*. Barcelona: Aleph.
- Longhini, C. (2012). *Revista nombres*. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, en: https://www.google.com.co/search?q=Carlos+Longhini&oq=Carlos+Longhini&aqs=chrome..69i57j0.3522j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF
- Martínez, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Universidad de la Coruña. Recuperado el 20 de agosto de 2013. <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n73/02102862n73p127.pdf>
- Martínez, M. (2004). Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales. En *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Colección educación en valores Octaedro-OEI.
- Mate, R. (2011). *Teoría de la injusticia*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Masiá, J. (2004). *La gratitud responsable. Vida, sabiduría y ética*. Madrid: Comillas, Desclée De Brouwer.
- Mauri, M. (2005). *El conocimiento moral*. Madrid: RIALP.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

- Mesa, J. A. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela. En *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meza, J. L. (ed.) (2011). *La muerte siete visiones, una realidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Miller, W. (1999). *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Documento 3*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Moliner, M. (1986). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mockus, A. (2003). La ciudad como espacio para la ética. En *Ética y ciudadanía*, (84-110). Medellín: Ateneo.
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). *Cumplir para vivir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moyano, N. (s.f.). *Gratitud en la psicología positiva*. Psicodebate 10. Cultura y sociedad. Recuperado el 15 de octubre de 2013. http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_06.pdf
- Nietzsche, F. (1998). *Más allá del bien y del mal*. México: Porrúa.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin ánimo de lucro*. Madrid: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Katz editores.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (1995). El discernimiento de la percepción: una concepción aristotélica de la razón privada y pública. *Estudios de Filosofía*, (11), 107-168. Medellín: Universidad de Antioquia. Departamento de Filosofía.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 286-296. Recuperado el 26 de octubre de 2013 de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412891010>

- Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Quintero, M. (2011). Justificaciones y narraciones orientaciones teoricas e investigativas en la formación etica y politica. Unpublished manuscript, Bogotá.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-175. Recuperado el 7 de julio de 20121 de Papel político. Universidad Javeriana: <http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/5ESTaNDARES.pdf>
- Rodríguez, F. (2004). La indignación: contrariedad de una emoción. *El Catopletas. Revista Crítica del Presente*. N°14. Recuperado el 2 de mayo de 2013. <http://nodulo.org/ec/2004/n034p07.htm>
- Rosero, L. M. (2004). Estratificación socioeconómica como instrumento de focalización. *Economía y Desarrollo*, 3(1), 54-67. www.fuac.edu.co/revista/III/III/tres.pdf
- Rousseau, E. (2009). *Emilio o de la educación*. México: Editorial Porrúa.

- Salles, A. (2010). Sobre el asco en la moralidad. *Diánoia*, 55(64), 27-45.
Recuperado el 2 de octubre de 2013 de ScientificElectronic Library Online (SciELO):
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018524502010000100002&lng=es&tlng=es
- Sánchez, J. (2010). *La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79-96. Recuperado el 13 de agosto de 2012 de Ensayos: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25_6.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y como representación Parte 1*. (P. López, trad.). Madrid: Trotta. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 del [Blog Darienbrito.wordpress:](http://darienbrito.files.wordpress.com/2012/05/el-mundo-como-voluntad-y-representacion3b3n.pdf)
<http://darienbrito.files.wordpress.com/2012/05/el-mundo-como-voluntad-y-representacion3b3n.pdf>
- Sen, A. (2010a). *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus.
- Sen, A. (2010b). *Adam Smith y el mundo contemporáneo*. (R. Meléndez, trad.). Recuperado el 10 de agosto de 2013, de Razón Publica: http://razonpublica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=%20988:adam-smith-y-el-mundo-contemporaneo&ca%20tid=26:recomendados&Itemid=356
- Seoane, J. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Souza, L. de. (2012). *Competencias emocionales y resolución de conflictos en el aula*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el día 10 de agosto de 2012, de Enciclopedia y Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas (eumed.net): <http://www.eumed.net/tesis/2012/lb/index.htm>
- Spinoza, B. (2007). *Ética*. México: Porrúa.
- Stiefken, J. P. (2008). *Altruismo y solidaridad en el estado de bienestar*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Recuperado el 13 de agosto de 2012 de Dipòsit de la Recerca de Catalunya (RECERCAR): <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/9974/Treball%20de%20recerca.pdf?sequence=1>
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.
- Teji3n, T y Mart3nez, M. (2003). Educarenvalors3educarsentimentsmorals. *Educar* 31. Barcelona: Universidad de Barcelona. https://www.google.com.co/search?q=Educar+en+valors+%C3%A9s+educar+sentiments+morals&oq=Educar+en+valors+%C3%A9s+educar+sentiments+morals&aqs=chrome..69i57.940j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8
- Torres, A. (1996). *Estrategias y t3cnicas de investigaci3n cualitativa*. Bogot3: UNISUR.

- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vallverdú, J. (2007). *Una ética de las emociones*. Barcelona: Anthropos.
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de exclusión. En *Cuerpo(os), subjetividad(s) y Conflicto(s)* (35-52). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS. Recuperado el 13 de agosto de 2012 de Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/03conflicto.pdf>
- Villa, M. E., Giraldo, Y. N., Toro, J. A., Hurtado, D., et al. (2007). *Formación ciudadana: de los conceptos a las acciones. Memorias Primer Coloquio Colombiano en Formación Ciudadana*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Villar, A. (2008). La ambivalencia de la compasión. En *Pensar la compasión*. Madrid: Pontificia Comillas de Madrid.
- Villegas, C. (2008). *La acción moral: explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Wellmer, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y posmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Zapata-Barrera, R. (2011). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural*. Barcelona: Anthropos.

Zavaleta, D. (2011). Pobreza, vergüenza y humillación: una propuesta de medición. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, 76, 1-8. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de Revista de Latinoamericana de Desarrollo Humano: <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Verguenza.pdf>

Zavadivker, M. (s.f.). *Acerca del valor adaptativo del asco moralizado desde una perspectiva evolucionista*. Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de biotecnología. Recuperado el 15 de octubre de 2013 de [guiaacademica.edu](http://www.guiaacademica.edu): http://www.academia.edu/2765386/Acerca_del_valor_adaptativo_del_asco_moralizado_desde_una_perspectiva_evolucionista

Wollheim, R. (2006). *Sobre las emociones*. Madrid: Balsa de la Medusa.

Anexo 1. Talleres de emociones morales

Taller 0: Experiencia Piloto

Objetivos del taller.

- Generar reflexión en torno al papel que juegan las emociones morales en la construcción del lazo social.
- Elaborar narraciones sobre emociones morales que afectan o han afectado a los estudiantes en el ambiente escolar.

Agenda taller 0.

Tiempo disponible: 4 horas y media

Presentación y motivación de la jornada: 10 minutos

Presentación de la película: El señor de las moscas. 1 hora y media.

Descanso: 20 minutos

Análisis de la película:

Comentarios generales dirigidos a comprender el sentido de la película.

Identificación de las emociones morales.

Discusión sobre los problemas de convivencia que se observan en la película.

Elaboración de narrativas de emociones morales.

Descripción del taller 1.

Momento 1. Presentación y motivación: en este momento se presentan los objetivos del taller y se enuncia la agenda de la jornada. Igualmente se presentan los objetivos de la investigación y los intereses del investigador.

Tiempo: 10 minutos

Momento 2. Presentación de la película El señor de las Moscas: dirigida por Harry Hook (1990), basada en el libro que lleva el mismo nombre y escrita por William Golding (1954).

Tiempo: 1 hora y 30 minutos

Momento 3. Análisis de la película:

a. Identificación de las emociones morales y la manera como ellas afectan la convivencia ciudadana. La pregunta va dirigida a que los estudiantes identifiquen las emociones y expresen los distintos sentimientos que les produjo la película. Se realizarán preguntas como: ¿Cómo se sienten? ¿Qué sentimientos se generan en la película? ¿Por qué?

En el tablero del salón o en una cartelera deberán registrarse las emociones manifestadas por los estudiantes. Posteriormente se pueden aclarar algunas emociones. Por ejemplo:

i. Miedo. ¿Qué es el miedo? Algo malo puede suceder. ¿A qué le tenían miedo los estudiantes? ¿Qué creencias existieron o se crearon en los estudiantes para que se generara miedo? ¿Por qué tenían miedo?

ii. Humillación. ¿Qué es la humillación? Es la acción intencionada para avergonzar a alguien, para tratarlo como no digno.

iii. Compasión. ¿Qué es la compasión? Es un sentimiento de pesar por la experiencia de desgracia que vive otra persona, la cual se considera grave e innecesaria, y uno mismo puede llegar a vivir esta desgracia. ¿Qué personajes de la película inspiran compasión? ¿Qué creencias se tienen para que se genere compasión? ¿Por qué se siente compasión?

b. Comentarios generales dirigidos a ampliar la comprensión del sentido de la película. Se analizan aspectos como lugar, tiempo, instituciones, personajes principales y secundarios; origen, desarrollo y desenlace de la trama.

c. Discusión sobre los problemas de convivencia que se observan en la película. Se analizarán aspectos como jerarquías, normas, disciplina, liderazgo, autonomía y su relación con las emociones.

Tiempo: 1 hora

Momento 4. Receso: los estudiantes tendrán un receso donde podrán tomar un refrigerio.

Tiempo: Tiempo: 20 minutos

Momento 5. Elaboración de narrativas de emociones morales: los estudiantes son motivados a escribir narrativas de sus emociones morales. Para esta actividad se solicitó a los estudiantes la narración de experiencias de emociones que surgen de la convivencia escolar y les afectaron o les están afectando.

Los estudiantes recibieron la **GUÍA 1**, en la que se presenta la definición de algunas de las emociones morales:

Compasión: Aristóteles describe la compasión como “...cierta tristeza por un mal que aparece grave o penoso en quien no es merecedor de padecerlo, el cual mal podría esperar padecerlo uno mismo o alguno de los allegados de uno”.

Es un sentimiento mediante el cual el yo se extiende a comprender el sufrimiento del otro⁶¹, y en la que en nuestra evaluación comprendemos que lo que le está pasando a otro es muy grave. Es el juicio de un espectador, que puede analizar la gravedad del infortunio que está pasando a otra persona y que está atentando contra su florecimiento humano.

Repugnancia: la repugnancia está ligada a la idea de que una sustancia puede infectar el cuerpo humano, y por lo tanto se debe evitar el contacto con ella.

⁶¹ Esto es contrario a la situación que produce el asco, cuya emoción busca una delimitación del yo, para no ser contaminado.

Son objetos de repugnancia una gran variedad de elementos especialmente de origen animal, aunque hay personas que sienten repugnancia hacia de los hongos. Algunas de las propiedades que caracterizan la repugnancia son lo sucio, lo pegajoso, la descomposición de sustancias orgánicas de origen animal.

La repugnancia es una emoción no confiable que genera jerarquía y exclusión. Al sentir repugnancia por otro ser humano o por un grupo social determinado, existe la actitud de rechazo, de considerar que el otro es un ser a quien se le atribuye efectos contaminantes en el sujeto que lo sufre, y por lo tanto no debe estar cerca.

Vergüenza: la vergüenza es una emoción que surge al exponerse delante de otro y creer que no se es digno de confianza. Puede tener un lado positivo en el efecto de coerción. Como lo advierte Aristóteles, la vergüenza evita diversas faltas. La necesidad de no aparecer como un sin vergüenza, como una persona indiferente a comportamientos que socialmente se consideran virtuosos. Esta emoción obliga a cumplir normas. En este sentido puede cumplir una función social ya que orienta la acción humana hacia buenos ideales, o al menos, hacia comportamientos guiados por según las reglas que impone la legalidad. El incumplimiento de normas que se han interiorizado, puede llevar a sentir vergüenza (Rawls, 2003).

Humillación: El lado activo de la vergüenza es la humillación, toda vez que ésta consiste en la acción intencionada para avergonzar a alguien, para tratarlo como no digno. Una manifestación de la degradación de la humillación es el estigma, que consiste en marcar a alguien, despojarlo de su dignidad, degradarlo de manera permanente, convertirlo en un ser subordinado, de marcarlo, de hacer un esfuerzo por rotularlo públicamente, como un ser que no cumple los estándares de excelencia establecidos en un grupo o comunidad. La humillación se manifiesta no sólo en la estigmatización, sino que también se evidencia en la exclusión y en el maltrato verbal y físico.

Envidia: Es el sentimiento de pesar por la buena suerte de otro, considerado como algo malo para mí, o porque se considera que el otro no merece la suerte que le ha correspondido.

Tiempo: 1 hora

Los estudiantes son motivados a escribir narrativas de las emociones morales. Para esta actividad se solicita que narren una o dos experiencias de emociones vividas en convivencia escolar y les afectaron o les están afectando.

Taller 1: Emociones morales en jóvenes escolares

Este taller se planeó y se realizó igual que el taller piloto presentado anteriormente. Se tuvo en cuenta la misma agenda y la **GUÍA 1**. Se contó con la experiencia pedagógica adquirida y reflexionada en el taller piloto. En el momento de solicitar la realización de narrativas, se motivó a los estudiantes a expresar de la manera más amplia emociones que les afecten o les hayan afectado en la vida escolar.

Taller 2: Emociones morales en jóvenes escolares

Objetivos

Generar reflexión en torno al papel que juegan las emociones morales en la construcción del lazo social.

Discutir los resultados de la interpretación de las narraciones de las emociones morales que afectan o han afectado a los estudiantes en el ambiente escolar.

Tiempo disponible: 1 hora y media

Agenda taller 2.

Objetivo 1: Reflexionar sobre las emociones morales que afectan y han afectado a los estudiantes durante la vida escolar

Objetivo 2: Analizar narrativas de emociones morales contadas por estudiantes de 9 grado. (Trabajo en grupo)

En el primer momento (Objetivo 1) se realizó una puesta en común del concepto de cada una de las emociones. Se escribía en el tablero, la emoción y el concepto respectivo. En las dos instituciones salieron a relucir aspectos de la película vista en el primer taller (El señor de las moscas) y se aprovechó de nuevo la oportunidad para discutir aspectos de la convivencia escolar y el papel de las emociones en ella.

Posterior a este trabajo, se les motivó a realizar narraciones de las emociones, y para ello, se pusieron las guías de trabajo en una mesa, guías que

contenían el nombre de cada emoción. Los estudiantes, escogieron libremente la emoción que les interesaba narrar. A continuación se coloca un ejemplo de guía⁶²:

Masculino ____ **Femenino** ____

GUÍA 2 PARA TRABAJO INDIVIDUAL

EMOCIONES MORALES

Sentir emociones es algo natural e inevitable. No son ni buenas ni malas, negar su existencia es equivocado. No obstante, es importante reflexionar sobre qué las originan, es decir qué las producen y cómo reaccionamos hacia ellas. A continuación se describe la humillación que es una de las emociones que se viven en gran parte de las instituciones educativas. Por favor, léala y luego escriba una narración sobre una situación relacionada con la humillación que usted haya vivido o sido testigo, de acuerdo a las preguntas que posteriormente se formulan.

Emoción moral: humillación

La humillación es toda acción realizada por una persona con la intención de avergonzar a alguien, de tratarlo como no digno de reconocimiento, respeto, amor, etc. La manifestación más frecuente de la humillación consiste en marcar a alguien, es decir, de hacer un esfuerzo por rotularlo públicamente para despojarlo de su dignidad, degradarlo de manera permanente, convertirlo en un ser dominado, como un ser que no cumple los modelos o los parámetros de aceptación establecidos en un grupo. La humillación se manifiesta en la exclusión del grupo, en el maltrato verbal y físico.

⁶² Para evitar ocupar espacio y no hacer tan extenso el documento, se presenta un ejemplo del contenido de una guía. La presentación en su forma también fue más generosa en el tamaño de la letra y en los espacios para facilitar la lectura y la escritura.

Como estudiante es posible que usted haya tenido la experiencia de humillación en la cual ha participado. Por ejemplo, pudo haber sido víctima de algún tipo de humillación (sujeto pasivo), o al contrario, siendo la persona que produce la humillación en otro (sujeto activo).

De acuerdo con la anterior descripción, si en el colegio ha tenido una experiencia de humillación, nárrela. A continuación le proponemos algunas preguntas que le ayudan a orientar la narración:

¿Cuál situación de humillación ha vivido en el colegio? Descríbala brevemente

¿Cómo explica que esta situación fue una experiencia de humillación?

¿Por qué se sintió humillado? O lo contrario ¿Por qué cree que humilló a alguien?

¿Cómo reaccionó frente a la experiencia vivida? y ¿Por qué reaccionó de ese modo?

¿Qué opinión le merece este tipo de situaciones?

En el segundo momento (objetivo 2), se organizaron los estudiantes de manera aleatoria en grupos no superiores a cuatro. Se entregó una guía que contenía una breve narración de una emoción, y la formulación de algunas preguntas. Cada grupo trabajó sólo un caso de los que a continuación se presenta. Para registrar la discusión se usó una grabadora. Posteriormente, se transcribió la información.

Los siguientes son casos de emociones morales que si bien son ficticias, la elaboración fue una construcción realizada por el investigador, a partir de las narraciones realizadas por estudiantes en el primer taller:

GUÍA 3 Análisis de situaciones emocionales

Se organizan grupos no superiores a cuatro. Se entrega una guía que contiene una breve narración y posteriormente se formulan unas preguntas. Cada grupo tendrá una grabadora para registrar la discusión que se lleve a cabo.

Primer Caso: Vergüenza

Me llamo Rocío y me encuentro en 9 grado. Me gusta el colegio donde estudio, pero tuve un problema: era gordita. Ser gorda es un defecto físico. Uno no puede ser igual a los demás. Muchas veces sentía vergüenza por mi aspecto físico ya que por lo que me decían los demás, me sentía mal y me daba vergüenza de lo que era.

Me sentía muy sola. Decidí tener un cuerpo más escultural o más bonito para que dejaran de tratarme como me trataban. Hice muchas dietas, me enteré después que algunas eran equivocadas, también hice mucho ejercicio. Ahora considero que me encuentro bien, pero me da miedo volver a engordar, porque sé que apenas engorde, mis amigos y amigas no volverán a tratarme, o por lo menos no de la misma manera, y no quiero volver a sentirme sola.

Eso le pasa a Patricia, una compañera del otro curso, quien es maltratada por varios de sus compañeros. Pienso que por más que lo intente, ella no puede adelgazar porque es como de contextura gordita, y un día hablando del tema me dijo que su peso estaba ligado a un problema de salud. Sus palabras fueron: "... pero pues, igual eso también depende de mí, porque tengo que cuidarme no sólo

para tener un cuerpo bonito y para que no me traten mal sino para que mi salud mejore”.

Para reflexionar en grupo

Esta es una historia que pasa en los distintos colegios de la ciudad de Bogotá; lo invitamos a reflexionar sobre el tema y a compartir con sus compañeros respondiendo a las siguientes preguntas:

- En sus palabras ¿cuáles son las creencias (ideas) que existen para que se produzca una situación de vergüenza como la descrita anteriormente?
- De acuerdo a su criterio ¿qué razones podemos dar para explicar que una persona sea excluida por sus compañeros por tener un cuerpo con sobrepeso o con un peso excesivo para su tamaño?

Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir cada una de las respuestas, el grupo debe llegar a un consenso (la discusión y el consenso quedarán registradas en la grabadora)

Segundo Caso: Humillación

Me llamo Carlos y no estoy contento en el colegio por el permanente maltrato que sufro debido a mi condición física. Este no debería ser un problema, pero desde que llegué a este colegio, siempre se han burlado de mi estatura y de lo delgado que soy. Por este motivo me han pegado, me han arrastrado, me han alzado entre varios compañeros y luego me han dejado caer. Al comienzo le huía a los compañeros y buscaba un lugar en el colegio, donde nadie me pudiera ver, pero a veces inevitablemente tengo que enfrentar la situación. Muchas veces he llorado e incluso delante de ellos.

En una ocasión, Luis que es un compañero de curso, me defendió y se agarró a pelear con uno que era su amigo. La pelea duró como media hora, y yo no sabía qué hacer. Observé a varios de los compañeros del grupo de Luis animando al muchacho contra el que estaba peleando, y eso me producía más miedo. Muchos compañeros se quedaron a ver la pelea pero otros se fueron. De pronto miré que Patricia, otra compañera que lloraba mucho y les gritaba “...no se peguen, se van a matar”. Hoy pienso que en una pelea, uno le pega al otro, y sin darse cuenta parece que con cada golpe lo que se intentará es cómo matar al otro. El llanto y los gritos de Patricia me hicieron entrar en pánico, pero no me podía ir de allí, pues no podía dejar sólo a Luis, ya que él había peleado por mí. Luis llevó la peor parte.

Al otro día conversando con él me dijo que no me preocupara que iba a estar siempre conmigo para que nadie me molestara, a lo que yo le respondí que no se preocupara que eso no iba a cambiar.

Sinceramente quisiera retirarme del colegio, pero en mi casa hay graves problemas económicos y no podemos irnos de donde mi abuelita, que es el lugar donde vivimos, y que queda cerca de aquí.

Para reflexionar en grupo

Esta es una historia que pasa en los distintos colegios de la ciudad de Bogotá; lo invitamos a reflexionar sobre el tema y a compartir con sus compañeros respondiendo a las siguientes preguntas:

- En sus palabras ¿cuáles son las creencias (Motivos, ideas, explicaciones) que existen para que se produzca una situación de humillación como la descrita anteriormente?
- De acuerdo a su criterio ¿qué razones se pueden dar para explicar que una persona sea excluida por sus compañeros por no tener el mismo tamaño?

Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir un poco cada una de las respuestas, el grupo debe llegar a un consenso.

Tercer Caso: Envidia

En grupos de cuatro estudiantes, por favor leer la siguiente narración:

Me llamo Arturo y siento envidia de un compañero llamado Pedro, por las cosas que tiene y como es su vida. A veces se ríe y me da rabia, siento que es un bobo. Sin embargo, siempre ocupa el primer puesto en el curso. Una vez le hice una jugada y perdió una materia, y afortunadamente para mí, nunca se supo quien le había realizado el mal; pero en todo caso, yo me sentí muy contento cuando supe que no ocupó el primer puesto en ese periodo.

A Pedro todo lo le sale bien, siempre parece saber lo que quiere, además le gusta el estudio. Cada vez que puedo, le trato de hacer algo mal y él parece no darse cuenta.

Teresa dice que en el fondo Pedro es un niño triste, porque a veces nadie lo integra o por lo menos le cuesta dificultad integrarse en los grupos a la hora del descanso. A mí me da mucho miedo no ser aceptado por el grupo y siempre trato de hacer chistes y bromas porque sé que a mis amigos les gusta mi forma de ser, pero tengo que aceptar que a veces también me siento muy sólo.

Para reflexionar en grupo

Esta es una historia que pasa en los distintos colegios de la ciudad de Bogotá; lo invitamos a reflexionar sobre el tema y a compartir con sus compañeros respondiendo a las siguientes preguntas:

- En sus palabras ¿cuáles son las creencias (ideas, juicios, valores, explicaciones) que existen en nuestro medio para que se produzca una situación de envidia como la descrita anteriormente?

- De acuerdo a su criterio ¿qué razones se pueden dar para justificar o no esta situación de envidia?

Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir un poco cada una de las respuestas, el grupo debe llegar a un consenso.

Cuarto Caso: Compasión

En grupos de cuatro estudiantes, por favor leer la siguiente narración:

Me llamo Daniel y he sentido pena ajena por una compañera que ingresó este año y se siente muy sola. El otro día, caminando por la cancha de baloncesto, la encontré sentada y estaba llorando. Decidí acercarme a ella y me senté a su lado. Le pregunté que le pasaba y me dijo que quería retirarse del colegio porque todos se burlaban de ella. Sentía que no entendía mucho algebra ni inglés, ni lenguaje, y que cuando ella pregunta algo, los demás se ríen. Cristina, así se llama, siente que lo mismo pasa cuando da su opinión sobre algún tema.

Ella se siente diferente, y considera que piensa muy distinto de los demás compañeros del curso, por lo que cree que le cae mal a todo mundo. Ese día la consolé un poco y le dije que no se preocupara, que no tomara las cosas tan en serio, pero pienso aunque ella puede tener razón en algunas cosas, ella definitivamente es rara.

Siento pesar por Cristina, porque algunas veces lo mismo que le pasa a ella me ha ocurrido a mí. Frente a algunas situaciones que pasan en el curso, por ejemplo, ciertos conflictos, yo he pensado distinto a la gran mayoría, sin embargo,

aunque al comienzo me oponía y defendía lo que yo pensaba, después de un tiempo, decidí que es mejor aceptar lo que dice el grupo para no tener problemas.

El caso Cristina se lo comenté a Marta, una compañera que si bien a veces me parece que también es rara, siempre me ha inspirado confianza pues la conozco desde primaria. Ella me dijo, que uno no debería ser tan sensible, y que Cristina debe aprender. Si no puede llegar a relacionarse con el grupo, es mejor que se retire. La mejor solución para ella, es concentrarse en el estudio y no buscar tener amigos ni tener ni esperar tener afectos por alguien. Uno debe ser duro y no permitir que a uno lo guíen los sentimientos o la soledad.

Decidí tratar de seguir conversando con Cristina, pero sigo pensando que ella piensa diferente a todos, y me da miedo alejarme de mis amigos, pero también me daría mucho pesar que se retire del colegio

Para reflexionar en grupo

Esta es una historia que pasa en los distintos colegios de la ciudad de Bogotá; lo invitamos a reflexionar sobre el tema y a compartir con sus compañeros respondiendo a las siguientes preguntas:

- En sus palabras ¿cuáles son las creencias (ideas, juicios, valores, explicaciones) que existen en nuestro para que se produzca una situación de compasión como la descrita anteriormente?
- De acuerdo a su criterio ¿qué razones se pueden dar para justificar o no la actitud de Daniel?
- ¿Qué piensa de la actitud de Marta?

Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir un poco cada una de las respuestas, el grupo debe llegar a un consenso.

Quinto Caso: Repugnancia/Fastidio

En grupos de cuatro estudiantes, por favor leer la siguiente narración:

Me llamo María y siento repugnancia por Jacinto, un compañero que entró este año al curso. Tiene un rostro muy especial y causa risa. Todos lo molestan en el salón. Pero para mí él es un problema, pues me genera fastidio trabajar en grupo con él; no me gusta que se me acerque. Me siento mal porque sé que vino del campo, se siente solo y trata de meterse conmigo, pero es como un mosquito en mi sopa, por lo que siento asco.

Además de su cara también me molesta la manera como se relaciona con los demás, me parece que es un reflejo de su rostro, es agresivo. Por más que lo intento, le cogí una fobia, se me revuelve el estómago cada vez que se me acerca pues siento que huele mal.

Ahora que lo pienso, me caen muy mal las personas feas. Aunque yo no me considero una persona bonita, no me gustan las personas que tienen caras como la de Jacinto.

Para reflexionar en grupo

Esta es una historia que pasa en los distintos colegios de la ciudad de Bogotá; lo invitamos a reflexionar sobre el tema y a compartir con sus compañeros respondiendo a las siguientes preguntas:

- En su concepto ¿cuáles son las creencias (Ideas, valores, juicios, explicaciones) que existen en nuestro medio para que se produzca una situación de repugnancia como la descrita anteriormente?

- De acuerdo a su criterio ¿qué razones se pueden dar para explicar que una persona sea alejada de otra porque genera repugnancia?

Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir un poco cada una de las respuestas, el grupo debe llegar a un consenso.

Anexo 2. Modelo de carta dirigida al director de institución educativa

Bogotá, XX de enero de 2013

Doctora
Rectora
Ciudad

Atento saludo.

Soy estudiante del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, que ofrece el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) en convenio con la Universidad de Manizales. Mi tesis doctoral tiene como objetivo indagar las creencias y los juicios de valor que subyacen a las emociones morales en jóvenes escolares. La investigación social sostiene que el cultivo de las emociones morales es esencial para la construcción de una sociedad más justa y democrática (Anexo 1-Resumen del proyecto).

En el marco del proyecto, actualmente me encuentro en la fase de recolección de información, por lo que me dirijo a usted para pedirle su colaboración para llevar a cabo este proceso, toda vez que es indispensable realizar dos talleres de Competencias Ciudadanas, con estudiantes de décimo grado (Anexo 2 y 3 Talleres), que tendrán dos objetivos:

- Generar reflexión en torno al papel que juegan las emociones en la construcción del lazo social.
- Elaborar narraciones sobre emociones morales que afectan o han afectado a los estudiantes en el ambiente escolar.

Como se podrá observar, uno de los objetivos centrales está dirigido a formación ética y ciudadana. En el taller se espera que los estudiantes comprendan la importancia del contrato social y del respeto a las normas, como la mejor manera de garantizar la vida en comunidad; y al mismo tiempo, se pretende generar reflexión sobre la necesidad de fomentar emociones que extiendan el interés por los demás, actitud necesaria para hacer viable la democracia.

El segundo objetivo, está dirigido a la recolección de información a través de la elaboración de narrativas por parte de los estudiantes. Con el ánimo de devolver la información a los estudiantes, se solicita tener la oportunidad de realizar un segundo taller de una hora de duración. La institución tendrá conocimiento de los resultados obtenidos en este proceso, los cuales pueden ser utilizados como diagnóstico sobre las emociones morales de los estudiantes, y como experiencia piloto para desarrollar esta experiencia en otros grados. Los resultados de este estudio serán presentados en eventos académicos y publicados en revistas científicas. El nombre de la institución educativa y el de cada uno de los estudiantes se mantendrá en absoluta reserva.

Es importante aclarar que este estudio cuenta con el apoyo académico de la Universidad de Manizales y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – CINDE.

Con la finalidad de ampliar información sobre el proyecto y explicar su alcance, le solicito el favor de concederme una cita.

Agradezco su atención.

Cordialmente,

EDGAR MAURICIO MARTÍNEZ MORALES
C.C. 19299719 de Bogotá
Tel 313 2455285- 6376693
Estudiante Doctorado Ciencias Sociales: niñez y juventud
Universidad de Manizales – CINDE.
Teléfono: 576 – 8828000. Celular: 314 – 7711516-3132455285

Anexo 3. Consideraciones Éticas

Dado que la investigación propuesta se llevará a cabo con seres humanos y especialmente porque la población incluye jóvenes en edad escolar, se deben tener en cuenta algunas consideraciones éticas para el desarrollo del estudio.

El estudio se regirá por tres principios éticos básicos de la labor investigativa con seres humanos: 1) Respeto: tratar a todos los participantes como personas libres y con dignidad; 2) Beneficio: hacer todo lo necesario para garantizar el bienestar de las personas y evitar hacerles daño; y 3) Justicia: tratar a las personas que hacen parte de la investigación, sujetos investigados y miembros del equipo de trabajo con justicia.

Para enmarcar la investigación dentro de estos principios básicos, que han sido reconocidos internacionalmente como prioritarios por la comunidad científica, se tendrá cuidado de:

1. Informar a los participantes sobre el propósito, alcance y tiempo estimado de duración de la investigación.
2. Obtener el consentimiento de las personas para hacer parte del proceso investigativo, partiendo de la propia decisión de los niños y niñas y el consentimiento informado de sus padres y/o madres.
3. Aclarar a las personas que pueden abandonar la experiencia en cualquier momento que lo deseen.
4. Garantizar la confidencialidad sobre la información recabada en la investigación, para lo cual se tiene previsto que todos los datos sean registrados y procesados bajo el anonimato.
5. Asegurar la integridad física y emocional de los sujetos de investigación, reduciendo al mínimo los riesgos en los procedimientos investigativos.

6. Informar a los participantes que podrán contar con el investigador en caso que surjan dudas o problemas y que estará dispuesto a atender sus solicitudes en la medida de sus posibilidades.
7. Dar a conocer a las personas y las instituciones involucradas en la investigación los resultados del estudio.

Para el caso de esta investigación contamos con los consentimientos informados de las personas responsables de cada institución y responden al siguiente formato:

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del trabajo: Narraciones de las emociones morales en estudiantes de noveno grado una institución educativa de la ciudad de Bogotá

En calidad de estudiante del Doctorado en ciencias sociales: niñez y juventud de la universidad de Manizales – CINDE, la (o) estoy invitando a participar en el proyecto de investigación mencionado.

Para realizar este estudio se solicita su participación voluntaria. Esta participación implica compartir su experiencia como estudiante o profesional de su institución. Su nombre y datos personales no aparecerán en la narrativa elaborada por usted, ni en ningún documento de esta investigación. La información que usted brinde sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

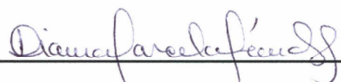
Los resultados de este estudio serán presentados en eventos académicos y publicados en revistas científicas. Sin embargo, en ningún momento se darán a conocer su nombre ni datos personales; se le dará un seudónimo. Tampoco aparecerá el nombre de la institución educativa.

Agradezco su atención y espero que usted acepte vincularse a este proceso.

EDGAR MAURICIO MARTÍNEZ MORALES
Estudiante Doctorado Ciencias Sociales: niñez y juventud

He leído y comprendido toda la hoja de información y he obtenido respuestas por parte del investigador responsable a todas mis preguntas e inquietudes y he recibido suficiente información sobre el objetivo y propósito de este estudio. He recibido una copia de este consentimiento informado.

Sé que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en el momento que lo desee, sin necesidad de dar explicaciones y sin que se vea afectada mi labor profesional en la institución.

 c.c. 52-112-624 Bta

Firma y c.c.

Anexo 4. Entrevista a Directivos Docentes

Dirigida a coordinadoras de convivencia

Objetivos:

- Indagar sobre el contexto sociocultural de la institución educativa donde se realiza la recolección de información.
- Obtener información sobre las estrategias de formación en valores y construcción de ciudadanía.

Para obtener la información requerida se realizó una entrevista semiestructurada para la cual se elaboraron las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuántos estudiantes se encuentran en la institución?

¿Cuántos estudiantes en educación básica secundaria?

¿Cuál es el porcentaje de deserción?

¿Cuántos ingresan?

¿Cuántos salen?

Existe una caracterización de sociocultural de las familias.

¿A qué estratos pertenecen los estudiantes de la institución?

¿Cuáles son los principales problemas de convivencia?

¿Cuáles son las principales razones por la que existen problemas de convivencia?

¿Cuántos estudiantes son expulsados por razones de convivencia?

¿En qué consiste el trabajo de educación en valores?

¿Existe en la institución alguna estrategia de formación para la vida ciudadana?

¿Qué rol juega el manual de convivencia en el ámbito escolar?

Resultados de la entrevista

En la caracterización socioeconómica se encuentra que ambas instituciones son públicas, a la que asisten estudiantes de familias que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3. En la institución 1, se encuentra que la mayoría de los estudiantes pertenecen a los estratos 2 y 3. Los padres de familia tienen formación técnica y profesional, algunos trabajan en el sector del comercio, salud, prestación de servicios varios, y en educación, tanto en el sector privado como en el público.

En la institución 2, la mayoría de los padres de familia pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Algunos padres de familia trabajan en el comercio. Otros en oficios varios (Empleados del servicio doméstico, de la construcción, de ayudantes en la central mayorista CORABASTOS). Algunos padres tienen un empleo formal, pero otros trabajan en condiciones de informalidad.

De acuerdo con la normatividad vigente ningún estudiante se expulsó en el año 2013 por cuestiones de convivencia. En la institución 2, a un estudiante se le negó el cupo para el 2014 por falta de cumplimiento de los compromisos y acuerdos realizados, fundamentalmente, por falta de apoyo y exigencia del grupo familiar del estudiante. Igualmente se informa que dos estudiantes tuvieron problemas de agresión con arma blanca fuera de la institución educativa en la jornada de la mañana y dos en la jornada de la tarde, por lo cual los padres de familia decidieron retirarlos de manera voluntaria de la institución, para evitar problemas que afectaran su integridad más adelante. En la institución 1 no se reporta incidentes con arma blanca

En la institución 1 la formación ética se realiza en el marco de las competencias ciudadanas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Desde el currículo específico de cada área, los docentes deben fomentar el

desarrollo de alguna competencia específica (conocimientos, cognitiva, emocional, integradora) y en alguno de los ámbitos establecidos: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, Pluralidad, identidad, y respeto a la diferencia. En los informes que hacen los docentes de los estudiantes, debe quedar claramente reportado el resultado de la evaluación de estas competencias.

En la institución 2, la coordinadora de convivencia describe la formación ética y ciudadana en los siguientes términos:

Los valores fundamentalmente no se enseñan sino que se viven, se trata de que los educadores sean buenos modelos en cuanto a la vivencia de valores mínimos no negociables para la vida en comunidad como la puntualidad, el respeto, la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad pero se afirma que ha sido todo un proceso que aún no ha dado frutos por cuanto la cultura institucional viene con una dinámica diferente en este sentido. Existe una estrategia desde el área de Ciencias Sociales, desde el 2013 se ha venido realizando un ejercicio reflexivo y de trabajo acompañado de actividades como el foro pedagógico en donde se ha entrado a analizar el tema de la curricularización de la convivencia, además para este 2104 desde la secretaria de educación se evidencia la necesidad de la construcción de LOS PLANES INTEGRALES DE EDUCACIÓN EN CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA PIECC, los cuales pretenden la transversalización de la enseñanza en convivencia y ciudadanía (Coordinadora de convivencia institución 1)

En cuanto al componente normativo institucional este no es favorable para evitar el maltrato escolar. Los manuales de convivencia de las dos instituciones no parecen jugar ningún rol. Así lo informan las dos coordinadoras de convivencia y académica entrevistadas. En ambos casos, se cuenta con manuales de convivencia

que no se encuentran en el espíritu del pacto o contrato de convivencia, toda vez que no han surgido fruto de la discusión de los distintos estamentos escolares, pero adicionalmente, como lo señala Wollheim: “No es sólo una cuestión de la procedencia de las normas: es una cuestión de cómo se relacionan las normas con las propias ideas o actitudes de la persona, incluso cuando se someta a ellos”. (2006: 254). En las dos instituciones los manuales de convivencia son desconocidos por los estudiantes, son muy extensos y se legisló sobre tantos aspectos, lo que los hace poco prácticos.

Actualmente, se está discutiendo este instrumento de convivencia en las dos instituciones. En una de ellas, se está en la etapa de reflexión sobre lo que debe ser un manual de convivencia. En la otra, se está adelantando la discusión, pero no de una manera participativa sino representativa, con los estudiantes elegidos por la comunidad estudiantil. Existe una actitud muy prevenida por parte de algunos docentes, y la discusión es una negociación con un profundo deseo de no ceder en la relación derecho/deber, por miedo a perder la autoridad y el control disciplinario de la institución.

De acuerdo con la entrevista realizada a las directivas de las instituciones se encuentra que en estas es común asumir el tema del cuerpo en las clases de educación sexual, en las de educación física y deportes, y en las de educación artística como danza y teatro. Todos estos temas son tratados generalmente con una visión de salud preventiva o terapéutica. No obstante, no se generan espacios encaminados a pensar lo que podría ser la construcción social de la estética del cuerpo, y de esta forma entender el carácter situado y convencional de la belleza corporal